



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master Thesis

„Aufklärung 2.0 – Weltschmerzverminderung durch
demokratiebildungsinduzierten Fallhöhenausgleich mit Martha
Nussbaum“

verfasst von / submitted by

Hannah Schäfer, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Stefan T. Hopmann

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	1
I.	Erzählung: Martha Nussbaums <i>human development approach</i>	9
2	Das gute Leben und die globale Gerechtigkeit	9
2.1	<i>Thick Vague Conception of the Good</i>	12
2.1.1	Stark, aber Vage	13
2.1.2	Menschliche Natur <i>oder</i> Die anthropologische Essenz der Geschichte(n)	15
2.1.3	Einige kritische Anmerkungen	18
2.2	Capabilities als „gerechterer“ Mindeststandard für die Teilhabebefähigung an einem guten Leben	21
2.2.1	Ein „gerechterer“ Mindeststandard und Maßstab	22
2.2.2	Ohne <i>Capabilities</i> keine <i>Functionings</i>	25
2.2.3	Die zehn <i>Central Capabilities</i>	30
3	Martha Nussbaums Bildungsvorschläge	33
3.1	<i>Socratic self-examination – Challenging the authority of tradition</i>	36
3.1.1	Das sokratische Problem mit Lehren und Lernen	37
3.1.2	Selbstbetrachtung als Grundvoraussetzung für lebenswertes Dasein	42
3.1.3	Die Relevanz des Argumentes – Kritisches Denken als demokratische Notwendigkeit	46
3.1.4	Die Entwicklung von sokratischer Kritikfähigkeit – <i>How to become a stinging gadfly</i>	49

3.2	<i>Citizens of the World</i>	54
3.2.1	Nussbaums Verständnis von Kosmopolitismus – <i>Transcending local identity</i>	54
3.2.2	Weltbürger*innentum in zeitgenössischen Curricula	58
3.2.3	Problematische Überlegungen bezüglich Kosmopolitismus-Etablierung vor dem Spiegel der Welt von heute	61
3.3	<i>Narrative imagination</i>	66
3.3.1	<i>Compassionate Imagination</i> als Umgang mit Andersheit	67
3.3.2	Geschichten und Literatur als Vermittler von Mitgefühl und Vorstellungskraft	70
3.3.3	<i>Compassion</i> im Curriculum	71
II. Erzählung: Eine kritische, bildungstheoretische Perspektive auf das Verhältnis von Demokratie und Bildung bei Nussbaum		74
4	Eine kritische Analyse des Verhältnisses von Demokratie und Bildung innerhalb der Konzeption von Martha Nussbaum	75
4.1	Demokratie und Bildung – Ein notwendigerweise untrennbares Paar . .	76
4.1.1	Demokratie als bestmögliche und menschenwürdige Lebens- und Herrschaftsform	77
4.1.2	<i>Liberal Education</i> zwischen <i>Capabilities</i> , <i>Capacities</i> und <i>Cosmopolitanism</i>	84
4.2	Leerstellen und pädagogisch-problematische Aspekte der Bildungsvorschläge Nussbaums	86
4.2.1	Bildungsbürgerlicher Subjektivitätsanspruch trifft empirische Realverhältnisse	87
4.2.2	Das eine gute Leben? – Sinnstiftung im Horizont der individuellen Lebenswelt	93
5	Resümee	99
5.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	99
5.2	Wie Nussbaums Bildungsvorschläge eine Fallhöhenanalyse ermöglichen	100
5.3	Ausblick	103

6 Abstract	107
Literaturverzeichnis	109

1 EINLEITUNG

*„We are in the midst of a crisis of massive proportions
and grave global significance. ... I mean a crisis that goes largely
unnoticed, like a cancer; a crisis that is likely to be, in the long run,
far more damaging to the future of democratic self-government:
a worldwide crisis in education.*

(NUSSBAUM, 2010, pp. 1)“

Das sokratische¹ Argument, eine Demokratie sei mitnichten als stabiles Konstrukt zu verstehen, sondern als aufwendiger, andauernder Prozess, der immer nur so effektiv sein kann wie das Bildungssystem, das ihn umgibt und stützt, mag knapp 2500 Jahre alt sein (PLATON, 1958, S. 275-313 [484a-511d]), jedoch ist es – und das nicht nur – für Martha Nussbaum aktueller denn je.

Die amerikanische Professorin für Recht und Ethik an der *University of Chicago* gilt seit vielen Jahren als, in öffentlichen Debatten präsen- te, Intellektuelle und „gehört zu den wenigen Repräsentanten der Philosophie, in deren Werk sich historisches und systematisches Interesse auf organische Weise mit politischem Engagement vereinen“. (MÜLLER, 2003, S. 311) Die von ihr untersuchten Themenbereiche sind, mit beispielsweise Antike, Entwicklungspolitik, Emotionen, Moralphilosophie oder Feminismus, weit gefächert. Dennoch verbindet sie ihre Ausführungen zu einem stimmigen Gesamtbild,

¹Der Rückgriff auf Sokrates mag an dieser Stelle zunächst irreführend sein, da Sokrates mehrheitlich eher dem Lager der Demokratiegegner zugesprochen wird. Jedoch ist es gerade das hier angebrachte Argument, welches Sokrates daran zweifeln ließ, dass es möglich sei eine Demokratie als stabile Staatsform zu etablieren. Martha Nussbaum jedoch, welche eine andere Anthropologie vertritt als der griechische Philosoph (siehe Kapitel 2.1.2), vermag das Demokratie negierende Argument von Sokrates als Samenkorn eben für die Ermöglichung von Demokratie nutzen. Die Belege für diese gleich zu Beginn angebrachte These meinerseits, wird meine im Laufe dieser Arbeit dargelegte Argumentation liefern.

orientiert an einem Ziel, das sich, gleich einem roten Faden, durch ihr bisheriges Schaffen verfolgen lässt: Das anspruchsvolle Gesamtvorhaben Nussbaums besteht dabei darin, „eine umfassende, normativ gehaltvolle Theorie menschlichen Daseins [zu formulieren; Anm. HS]: Was braucht der Mensch? Mit all seinen Grundfunktionen und Fähigkeiten will sie das Leben beschreiben, das zu führen uns Menschen ein Bedürfnis ist.“ (SEZGIN, 2009)

Ihre im deutschsprachigen Kontext wohl bekannteste und am meisten rezipierte Arbeit ist der von ihr und dem Wirtschaftswissenschaftler und Philosophen Amartya Sen entwickelte *Capabilities Approach*. Kritisch gegenüber „dominanten normativen Ansätzen in den Bereichen Verteilungsgerechtigkeit und Entwicklungspolitik“ (MÜLLER, 2003, S. 311) stellt der *Capabilities Approach* den Versuch eines alternativen Modells dar, welches die tatsächlichen „Möglichkeiten bzw. Fähigkeiten (‘capabilities’) zur Lebensführung“ (MÜLLER, 2003, S. 311) eines einzelnen Individuums ins Zentrum aller weiteren Überlegungen stellt.

Während der *Capabilities-Approach* regen Anklang fand und von verschiedensten Disziplinen aufgegriffen und weiterentwickelt wurde, fanden ihre ausführlichen Arbeiten im bildungsphilosophischen Bereich, weit weniger Beachtung. In den beiden Büchern, die im Zentrum der vorliegenden Arbeit stehen, widmet sich Nussbaum dezidiert bildungsphilosophischen Fragestellungen.

Dass sie vor allem die Auseinandersetzung mit Philosophie und Literatur für unverzichtbare Bestandteile des Bildungsweges von zukünftigen Demokrat*innen hält, hat sie bereits 1997, am Höhepunkt der *culture wars*² in Amerika durch das Buch *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education* ausführlich betont. In *Cultivating Humanity* formuliert Nussbaum, unter Bezugnahme auf bildungsphilosophisch relevante Autoren wie beispielsweise Sokrates, Aristoteles, John Dewey oder Jean Jacques Rousseau, drei elementare ineinander verwobene *capacities*, die sie als substanziell für demokratische Staatsbürgerschaft beschreibt und als „essential to the cultivation of humanity in today's world“ (NUSSBAUM, 2003[1997], p. 9). Bildungssysteme sollten, ihrer Meinung

²Als *culture wars* werden die vornehmlich in Amerika geführten Debatten bezüglich kulturellem Pluralismus in Schul- und Universitätscurricula „and its relation to the ‚American‘ national identity“ (GATES, 1992, p. xi) bezeichnet. (vgl. HUNTER, 1991, pp.201)

nach, der Förderung dieser Kernelemente³ einen erheblichen Teil ihrer Aufmerksamkeit zukommen lassen. Diese umfassen erstens, „*the capacity for critical examination of oneself and one's traditions*“ (ebd., p.9), zweitens, die Fähigkeit sich als Weltbürger*in wahrzunehmen und dementsprechend zu handeln und drittens, was Nussbaum *narrative imagination* nennt und die Fähigkeit bezeichnet, sich in die Lage anderer Personen hineinversetzen zu können. Selbstverständlich weist sie darauf hin, dass das von ihr Erläuterte allein für die erfolgreiche Teilhabe an demokratischer Staatsbürger*innenschaft nicht ausreicht: „*Intelligent citizenship needs more than these three abilities. Scientific understanding is also of the first importance.*“ (NUSSBAUM, 2003[1997], p. 11)

Ihr später erschienenenes Manifest⁴ *Not for profit: why democracy needs the humanities* (2010), aus dem das zu Beginn stehende Zitat stammt, soll als Warnung vor dem aktuell weltweit stattfindenden effizienz- und profitbefördernden Abbau humanistischer Bildung dienen. Die amerikanische Philosophin führt in diesem Buch aus, inwiefern das Streben von Wirtschaft und Staat nach Wachstum und das damit einhergehende Verdrängen der *humanities*⁵ aus den Schul- und Universitätscurricula drastische Konsequenzen für das Bestehen und die Stabilität von Demokratien mitbringt. Statt der für Demokratien so überlebenswichtigen mündigen Bürger*innen, „*who can think for themselves, criticize tradition, and understand the significance of another person's sufferings and achievements*“ (NUSSBAUM, 2010, p. 2), würden von den Erziehungssystemen „*generations of useful machines*“ (ebd.) produziert. Obgleich die Relevanz von Naturwissenschaften und Wirtschaft – auch in Curricula – für Nussbaum unbestreitbar ist, attestiert sie jeder Disziplin und (Aus-)Bildungsbemühung, die auf die Auseinandersetzung mit den *humanities* verzichtet, inhaltliche Armut. (ebd., p. 7) Sie greift die in *Cultivating humanity* ausgeführten drei Kernelemente wieder auf und bettet diese in den Kontext weltweit zunehmender Ökonomisierungstendenzen innerhalb von Bildungssystemen. Obgleich vor allem die ihre Ausführungen illustrierenden und stützenden Quellen, in *Not for profit* und *Cultivating humanity*, voneinander abweichen – was den beiden Büchern unterschiedliche Schwerpunkte verleiht – bleiben sie, in Argumentationsverlauf und Aussage,

³Im weiteren Verlauf der Arbeit bezeichne ich die von Nussbaum formulierten *capacities* als Kernelemente oder Bildungssäulen.

⁴Nussbaum selbst bezeichnet dieses Buch an mehreren Stellen als Manifest.

⁵Unter *humanities* versteht Martha Nussbaum Philosophie, Literaturwissenschaften und Künste.

beinahe ident.

Ihre Bildungsvorschläge hat Martha Nussbaum, wie sie selbst hervorhebt, auf der Basis rein philosophischer, normativer Ideale formuliert. Sie bettet diese, zum einen aus Gründen der Nachvollziehbarkeit, und zum anderen aufgrund der ihrer Ansicht nach immer währenden Verbundenheit des wahren Lebens und philosophischen Überlegungen, in ein Netz aus illustrativen Einzelfallbeispielen, die auf persönlichen sowie Forschungserfahrungen basieren. Für Nussbaum ist *liberal education* der Schlüssel für die Erziehung von moralischen, demokratischen Kosmopolit*innen, die mit den Herausforderungen einer unausweichlich multikulturellen und multinationalen global-vernetzten Welt angemessen umgehen können sollen. Eben solche Bildungsmöglichkeiten, sieht sie durch aktuelle schulpolitische Entwicklungen bedroht.

Keine der von Martha Nussbaum vorgebrachten Thesen oder Argumente in *Not for Profit* oder *Cultivating humanity* kann als neuartiger Beitrag für eine bildungstheoretische Debatte bezeichnet werden – ganz im Gegenteil stellt ihre Verteidigung einer, an sokratische Pädagogik, aristotelische Bürgererziehung und stoische Freiheitsideale angelehnte, *liberal education* eine, im wahrsten Wortsinn, antike Position dar – jedoch ist ihre zugrunde liegende Absicht auch nicht die der neuartigen Erkenntnis, sondern die der notwendigen Erinnerung, an uralte und bewährte demokratische Ideale und Werte, welche es immer wieder neu zu entdecken und verteidigen gilt.

Die Hoffnung auf eine Verbesserung gegebener Umstände und des Umganges der Menschheit mit diesen legt Martha Nussbaum somit in das, was sie in einem Interview mit der RSA als *21century Enlightenment*⁶ bezeichnet. Auch wenn die Motivation der beiden Vorhaben variiert – im 18. Jahrhundert war es die Unterdrückung durch Mächtige und alte Götter, für Nussbaum ist es vornehmlich die nicht immer selbst verschuldete Ignoranz der Menschen⁷ – die Grundidee bleibt die gleiche: Gestützt von

⁶In einem Interview mit Matthew Taylor von der RSA (Royal Society for the encouragement of Arts, Manufactures and Commerce) diskutiert Martha Nussbaum kurz nach der Veröffentlichung ihres Buches *Not for Profit* 2010, Möglichkeiten, wie die Einstellungen, Werte und Praktiken einer Aufklärung des 21. Jahrhunderts mehr Menschen dabei helfen könnten, ein gutes Leben in einer guten Gesellschaft zu führen. (vgl. RSA, 2010)

⁷Nussbaum beschreibt in ihrem Artikel *Humanities and Human development* (2002), exemplarisch anhand vieler ihrer Kolleg*innen im wissenschaftlichen Bereich, die Ignoranz gegenüber Geschehnissen und

anregenden philosophischen Debatten und Argumenten sollen junge Menschen lernen ihren eigenen Verstand zu benutzen, um sich vernunftgeleitet – kritisch-hinterfragend – von ihren Traditionen, Kulturen, Religionen und vor allem Fremd- und Massenmeinungen zu emanzipieren und anschließend dementsprechend zu handeln. Die Zielsetzung von Martha Nussbaum weicht jedoch, bedingt durch den sich wandelnden Zeit- und Weltkontext, von der des 18. Jahrhunderts ab: Statt der Erzeugung von sich dem Staat gegenüber loyal verpflichtenden mündigen Bürger*innen, hofft Nussbaum auf mündige Kosmopolit*innen, welche sich ihrer lokalen Verortetheit, zumindest bezüglich ihrer Denk- und Handlungsweisen, entheben können. Gemeinsam ist beiden Erleuchtungsvorhaben, dass ihr Erfolg auf einem enormen Vertrauen in die Vernunft, und der durch diese hervorgerufene Macht der Veränderung ruht. Auch gemeinsam ist beiden, dass die Mehrheit der Menschen den Voraussetzungen und Ansprüchen eines aufklärerischen Vorhabens diesen Ausmaßes empirisch – und dass mitnichten immer selbst verschuldet – nicht entsprechen kann.

Ohne es damit in *Cultivating Humanity* oder *Not for Profit* direkt als solches bezeichnet zu haben, formuliert Martha Nussbaum auf diese Weise ein hoch-anspruchsvolles bürgerliches Bildungsprogramm, von welchem sie selbst genau weiß, dass es nicht für alle Menschen geeignet wäre: „*It is perfectly obvious that the best educational system in the world will not make all our citizens rational in the Socratic way. The sources of irrationality in human life are many and profound.*“ (NUSSBAUM, 2003[1997], p. 27) Die Widerspenstigkeit und Unberechenbarkeit des zu erleuchtenden Menschen gestaltet sich bei einem solchen pädagogischen Großvorhaben ähnlich problematisch wie ein in großem Maßstab etablierter Umgang mit sozialen, kulturellen und ökonomischen Differenzen zwischen Menschen, welche ein solches Bildungsvorhaben massiv mitbeeinflussen und welche eine immerwährende Herausforderung in pädagogischen Kontexten darstellen. Für einen möglichen Umgang mit der zweitgenannten Problematik hat Martha Nussbaum

Menschen außerhalb ihres gewohnten, meist lokalen Horizontes, betont jedoch, dass diese Ignoranz ein wesentlich weitreichenderes und allgemeineres Problem darstellt: „*I argued in Cultivating Humanity that the type of ignorance and indifference I have described is pernicious. I think it is a sickness in our nation that poisons our relations with other nations. I think we are beginning to do something about it. But it sure is difficult. It is so much easier to introduce women's studies into our lives, because women are all around us, half of America is made up of women, and women's lives are therefore visible. Lives of people in Iran and Nigeria and India are far away and it is convenient to forget them.*“ (NUSSBAUM, 2002, p. 46)

jedoch bereits eine Antwort formuliert: Die Umsetzung der von ihr formulierten zehn *capabilities*, könnten ein Weg sein, mehr Menschen die Teilhabe an einer Aufklärung 2.0 zu ermöglichen.

Die hier nur exemplarisch knapp und unvollständig angerissenen Leerstellen und Problematiken machen deutlich, warum das von Nussbaum postulierte Bildungsprogramm unter den aktuell gegebenen Umständen und Voraussetzungen notwendigerweise zu einem Luxusgut für diejenigen wird, welche die erforderlichen Grundvoraussetzungen bereits mitbringen und nicht durch anderweitige lebensweltliche Verpflichtungen gebunden oder verhindert sind. Dies soll jedoch nicht zum Anlass genommen werden Nussbaums Überlegungen bezüglich der Festigung von Demokratie mithilfe von aufklärerischer Bildung unter dem Postulat der schlechthinnigen Unmöglichkeit für die Massen ad acta zu legen.

Im Gegenteil möchte ich mit meiner Arbeit versuchen aus bildungswissenschaftlicher Perspektive Leerstellen und Problematiken in Martha Nussbaums politisch-philosophischer Konzeption aufzugreifen, an diese anzuschließen und bestenfalls eine Erweiterung und Bereicherung zu formulieren. Eine kritische Analyse des Verhältnisses von Demokratie und Bildung innerhalb von Nussbaums Bildungskonzeption und der anschließende Versuch, einen bildungstheoretischen Mehrwert zu ermitteln, werden damit das Hauptvorhaben dieser Arbeit bilden.

Diesen Ausführungen folgend, stellt meine Arbeit den Versuch einer kritischen Analyse des Verhältnisses von Demokratie und Bildung in der Konzeption von Martha Nussbaum aus der Perspektive dezidiert pädagogischer und bildungstheoretischer Überlegungen dar.

Im ersten Kapitel der Arbeit sollen Nussbaums zugrunde liegende Anthropologie und ihre damit eng verwobene Vorstellung eines guten Lebens untersucht werden. In diesem Rahmen wird der *Capabilities Approach* besondere Berücksichtigung finden. Die Relevanz der genauen Betrachtung der Anthropologie von Martha Nussbaum erklärt sich durch den fundamentalen Einfluss, den ihr Menschenbild für ihre Vorstellungen von Demokratie, einer demokratischen Gesellschaft sowie weiterführend auch innerhalb

ihrer Bildungsvorschläge – welche die einzige Möglichkeit einer Demokratie darstellen auf sich selbst einzuwirken und welche maßgeblich durch anthropologische Prämissen geleitet werden – einnimmt.

In einem zweiten, exegetisch-analytischen Kapitel der vorliegenden Arbeit werde ich mich der Darstellung des von Nussbaum vorgeschlagenen Bildungsprogramms und der Herausarbeitung von dessen Kernelementen widmen. Um hierfür ein möglichst vollständiges Bild zu erhalten, werde ich dabei den Hauptfokus auf Nussbaums Bücher *Cultivating Humanity* (1997) und *Not for Profit* (2010) legen. Ergänzend werde ich mich auf drei weitere ihrer Bücher: *The Fragility of Goodness* (1986), *Creating Capabilities* (2011) und *The Cosmopolitan Tradition* (2019), sowie von Martha Nussbaum verfasste thematisch relevante Artikel und erweiternde Sekundärliteratur stützen. In diesem Rahmen werde ich die drei zuvor erwähnten Bildungssäulen von Nussbaums Argumentation – sokratisch-kritische Reflexion, Denken und Handeln als Weltbürger*in und empathisches Sich-Hineinversetzen – sowie deren Verwobenheit und Bedeutung für Demokratie aus der Perspektive Nussbaums detailliert herausarbeiten. In diesem Rahmen werden zudem erste, sich aus diesen Erkenntnissen ergebende, Implikationen für das Verhältnis von Demokratie und Bildung sowie sich ergebende Leerstellen und Problematiken untersucht.

Auf dieser Analyse aufbauend werde ich in einem dritten Teil meiner Arbeit vor dem Spiegel von dezidiert bildungstheoretischer Überlegungen und Theorien eine kritische Analyse des Verhältnisses von Demokratie und Bildung innerhalb der Bildungskonzeption von Martha Nussbaum vornehmen. Hierbei werde ich vornehmlich auf den Aspekt des bildungsbürgerlichen Subjektanspruches und der Frage nach der Reichweite von Nussbaums Vorstellung eines guten Lebens eingehen.

Der vierte und letzte Teil meiner Arbeit wird im Rahmen eines Resümees neben der Darlegung und Diskussion der gewonnenen Erkenntnisse auch – sollte mir dies gelingen – die Darstellung beinhalten, ob und inwiefern sich mit diesen Erkenntnissen das Bildungsprogramm von Martha Nussbaum erweitern oder ergänzen lässt. Hierbei soll der Fokus auf Grenzen und Möglichkeiten im Hinblick auf bildungs- und erziehungswissenschaftliche Implikationen gelegt werden. Hierbei werde ich versuchen herauszuarbeiten, inwiefern Nussbaums Konzeption – in Form einer Fallhöhenanalyse

–, trotz seiner Kontrafaktizität, einen wertvollen Beitrag für pädagogische Überlegungen und Bemühungen bezüglich Demokratie und Bildung darstellen kann. Im abschließenden Ausblick sollen über meine Forschungsarbeit hinausgehende Forschungsdesiderata sowie aufgekommene inhaltliche Problematiken und Fragen dargestellt und verortet werden.

Methodisch stütze ich mich in dieser Arbeit hauptsächlich auf das gründliche Studium einer Auswahl von Martha Nussbaums themenbezogener Schriften und die Verwendung von relevanter Sekundärliteratur.

2 Das gute Leben und die globale Gerechtigkeit

Das die Frage danach, was ein gutes menschliches Leben ausmacht, im Zentrum der philosophischen Überlegungen von Martha Nussbaum steht und damit als eine Art Leitmotiv der Philosophin den Orientierungsrahmen für alle ihre das menschliche Dasein tangierenden Ausführungen bildet, hat sich erst im Zuge ihrer Beschäftigung mit dem *Capabilities Approach* manifestiert. Bei der Betrachtung der Gesamtheit von Nussbaums Schriften lässt sich eine, mit den Veröffentlichungen zum *Capabilities Approach* einhergehende grundlegende Veränderung im Denken der Philosophin feststellen. (vgl. NATHSCHLÄGER, 2014, S. 1ff.) Christiane Scherer hat in einer der ersten deutschsprachigen Untersuchungen des Denkens von Martha Nussbaum 1993 „eine Veränderung in den Grundlinien ihres (ethischen) Denkens“ (ebd., S. 1) identifiziert. Die von Nussbaum zunächst in *The Fragility of Goodness* (1986) entwickelte Ethik „nimmt literarische Reflexionen über das gute Leben in sich auf, um die Möglichkeiten der philosophischen Fragestellung nach dem Guten um eine notwendige - ästhetische - Dimension zu erweitern“ (SCHERER, 1993, S. 905). Dem entgegengesetzt sieht Scherer die ethische Denkausrichtung Nussbaums im Zuge ihrer (Weiter-)Entwicklung des *Capabilities Approach* und ihrer Tätigkeit für das „World Institute for Development Economics Research“ (WIDER):

„In ihrer Hinwendung zu Fragen der Entwicklungshilfe und globaler Gerechtigkeit weicht die Ästhetisierung des Guten seiner Politisierung. Nussbaums auch ästhetizistisch motiviertes Plädoyer für ein Ideal des guten Lebens, das die Möglichkeit des Scheiterns als konstitutiv für dasselbe begreift, wendet sich zu der politischen Forderung, weltweit Umstände zu schaffen, unter

denen sich menschliches Leben überhaupt erst als gutes entfalten kann.“

(SCHERER, 1993, S. 906)

Martha Nussbaum begreift damit die „*general idea that political arrangement must be based upon a view of good human functioning, and that its aim is to produce capabilities to function*“ (NUSSBAUM, 1990, S. 206) als grundlegenden Kurs für ihre Überlegungen und setzt damit das menschliche Individuum ins Zentrum. Um darzulegen, „wie eine bestimmte Auffassung vom guten menschlichen Leben zu einem Verständnis von politischer Herrschaft und damit zu einer politischen Konzeption“ (ebd., S. 28) führen kann, entwickelt Nussbaum – hauptsächlich in den vier Essays *Non-relative virtues: An Aristotelian Approach* (1987), *Nature, Function, and Capability. Aristotle on Political Distribution* (1988), *Aristotelian Social Democracy* (1990) und *Aristotle on Human Nature and the Foundations of Ethics* (1995) – auf der Basis der philosophisch-politischen Konzeption von Aristoteles eine aus drei Elementen bestehende, internalistisch-essentialistische Konzeption des Menschen und auf dieser basierend des Guten, welche sie „*thick vague theory of the good*“ (NUSSBAUM, 1990, p. 205) nennt.

Das erste Element ihrer Theorie ist eine Darstellung der wesentlichen Merkmale des menschlichen Wesens, welche Nussbaum aus „Dokumenten menschlicher Selbstverständigung“ (SCHERER, 1993, S. 908) extrahieren möchte. Was hierunter zu verstehen ist, wird in Kapitel 2.1 genauer erläutert.

Das zweite Element ist eine Liste von grundlegenden menschlichen *capabilities*, die auf den isolierten wesentlichen menschlichen Merkmalen beruht. Diese offene Liste enthält in ihrer Endversion zehn Grundbefähigungen⁸, welche für jedes Individuum mindestens erfüllt sein müssen, um sein/ihr Leben als ein menschliches und gutes Leben führen zu können und die das Kernelement des von ihr (weiter-)entwickelten *Capabilities Approach* bilden. Diese politische Konzeption bildet auch die Basis ihrer 1997 in *Cultivating Humanity* veröffentlichten Bildungsvorschläge: „*My own approach*

⁸Im Deutschen wird der von Martha Nussbaum (weiter-)entwickelte *Capabilities Approach* zumeist mit Fähigkeitenansatz übersetzt, was ich aufgrund des Begriffsinhaltes des Wortes „Fähigkeit“ gegenüber *Capability* für eine stark unzureichende Bezeichnung halte. Um die von Nussbaum beschriebenen Bedeutung am treffendsten wiederzugeben wäre wohl die Bezeichnung „Verwirklichungs-Befähigungs-Ermöglichung“ am treffendsten. Aus Gründen der Lesbarkeit und als Kompromiss werde ich jedoch stattdessen den Begriff Grundbefähigung verwenden.

was, and is, philosophical. I intend to argue for a particular norm of citizenship and to make educational proposals in the light of that ideal.“ (NUSSBAUM, 2003[1997], p. ix) Auch die hier von Nussbaum hervorgehobene normative Vorstellung von *citizenship*⁹ fußt auf dem von Martha Nussbaum formulierten Ideal eines guten Lebens, welches eng verwoben mit den von ihr formulierten Voraussetzungen und Anforderungen an ein in einer Demokratie lebendes Individuum ist und auf das ich in Kapitel 4 detailliert eingehen und die Verbindungen erläutern werde.

Das dritte Element von Nussbaums Theorie ist ein Prinzip der gerechten Verteilung von Gütern und Ressourcen innerhalb der Gesellschaft vor dem Hintergrund ihrer Konzeption des Guten.

Mit ihrer Konzeption, die „auf starke Forderungen nach sozialen Rechten und staatlicher Erziehung zur Ermöglichung individueller Fähigkeiten-Ausbildung und damit individuellen Wohlergehens“ (SCHERER, 1993, S.906) abzielt, positioniert sie sich somit primär gegenüber dreier konkurrierender Ansätze¹⁰: Erstens der von John Rawls vertretenen Auffassung von Liberalismus, zweitens der gegenwärtig vorrangig praktizierten Strategie menschliches Wohlergehen anhand ökonomischer Maßstäbe statt an individuellen Funktionen und Fähigkeiten zu messen und drittens wendet sie sich gegen den Kulturrelativismus, indem sie ihre Konzeption auf einem universellen Verständnis menschlicher Natur aufbaut, die als metaethisches, außerkulturelles Verbindungselement agiert.

Um also eine Analyse des Verhältnisses von Bildung und Demokratie innerhalb der Überlegungen von Martha C. Nussbaum durchführen zu können, ist es vorbereitend erforderlich, die in diesem Abschnitt nur grob angerissenen fundamentalen Konzepte und Aspekte detailliert zu untersuchen.

⁹Ich übersetze den Begriff *citizenship* an dieser Stelle bewusst nicht mit dem deutschen Begriff Staatsbürgerschaft, da sich die beiden bezüglich ihrer Begriffsinhalte und -bedeutung unterscheiden. Die Bedeutung und der Inhalt dieser und ihnen verwandter Begriffe ist, neben ihrem historischen Kontext, ebenso eng an die durch sie bezeichneten Institutionen und deren Eigenschaften gebunden. (vgl. bsw. POCKOCK, 1992; BELLAMY, 2008)

¹⁰Christiane Scherer (1993) verwendet in diesem Kontext interpretativ den Begriff Hauptgegner, wohingegen Nussbaum (1990) selbst diese drei gegenläufigen Positionen eher illustrativ zur Festigung und Begründung der Relevanz ihrer Argumentation und der Alterität ihres Ansatzes verwendet.

2.1 *Thick Vague Conception of the Good*

In ihrem Essay *Aristotelian Social Democracy* (1990) greift Nussbaum viele der in den weiter oben genannten Aufsätzen herausgearbeiteten Aspekte bezüglich „Aristoteles und der Frage, inwiefern dessen ethisches und politisches Denken für die zeitgenössische Politik fruchtbar interpretiert werden“ (NATHSCHLÄGER, 2014, S. 7) kann wieder auf. Sie skizziert, aufbauend auf einer aristotelisch-politischen Konzeption, die sich mit der Aufgabe beschäftigt

„to make available to each and every citizen the material, institutional, and educational circumstances in which good human functioning may be chosen; to move each and every one of them across a threshold of capability into circumstances in which they may choose to live and function well“

(NUSSBAUM, 1990, p. 203),

ihre Version¹¹ des *Capabilities Approach*, den sie als mögliches philosophisches Fundament einer „*certain sort of social democracy*“, (ebd.) begreift. In der Auseinandersetzung mit vornehmlich John Rawls, Ronald Dworkin und Karl Marx erweitert Nussbaum ihre ethisch-politische Konzeption durch Elemente aus utilitaristischen und liberalen Ansätzen, grenzt aber ihre Konzeption an bestimmten Stellen entschieden von diesen konkurrierenden Ansätzen ab und versteht damit – entgegen der Interpretation von Christiane Scherer – „ihren eigenen Ansatz ... selbst eher als Weiterentwicklung und weniger als ideologischen Gegenspieler“. (NATHSCHLÄGER, 2014, S. 5)

Obgleich die breit geführte Debatte darum, ob „Nussbaums Auffassung wirklich zutreffend [ist, Anm. HS], daß Aristoteles als Vordenker eines sozialdemokratischen Politikverständnisses begriffen werden muß“ (KNOLL, 2009, S. 15) unbestreitbar relevant für den wissenschaftlichen Diskurs bezüglich der Modernisierungstauglichkeit von

¹¹Nussbaum grenzt ihre Formulierungen von dem von Amartya Sen entwickelten *Capability Approach* mit der Begründung ab, dass die beiden Ansätze unterschiedliche Zweckbestimmungen haben. Sie betont, dass während Sen's Hauptanliegen darin besteht, *capability* als den für die Bewertung der Lebensqualität relevantesten Raum des Vergleichs zu identifizieren und damit eine Veränderung der Richtung von Entwicklungsdebatten anzuregen, sie selbst den Ansatz nutzt, um eine Theorie der sozialen Gerechtigkeit und grundlegender politischer Berechtigungen zu formulieren. (NUSSBAUM, 2011, pp. 18) Weitere Ausführungen diesbezüglich folgen in Kapitel 2.2.

praktischer aristotelischer Philosophie ist, werde ich an dieser Stelle nicht in ihre Tiefen einzutauchen, da die Rechtmäßigkeit von Nussbaums Aristoteles-Interpretation¹² für die Analyse des Verhältnisses von Demokratie und Bildung innerhalb ihrer Konzeption nicht maßgeblich ist.

2.1.1 Stark, aber Vage

Martha Nussbaum formuliert ihre *thick vague conception of the good* als eine starke (*thick*) Konzeption und positioniert sie damit gezielt entgegen schwachen (*thin*) Konzeptionen.

Starke und schwache (ethische) Konzeptionen werden seit geraumer Zeit vornehmlich in moralphilosophischen¹³ Kontexten diskutiert. (KIRCHIN, 2013, pp. 1) Da sich die Debatte bezüglich der genauen Unterscheidung zwischen starken und schwachen Konzepten äußerst umfassend, kontrovers und komplex gestaltet, werde ich nur insoweit und grob umrissen auf die Unterscheidung eingehen, wie es zum Verständnis der von Nussbaum hervorgehobenen Differenz erforderlich ist.

Als schwach werden Konzepte wie beispielsweise „gut“ oder „richtig“ begriffen, die zwar evaluative, aber keine genau beschreibenden, nur schwammige oder relative begriffliche Inhalte haben. Demgegenüber weisen starke Konzepte sowohl evaluative als auch spezifische beschreibende Inhalte auf und bieten damit wesentlich umfangreichere Informationen über die von ihnen bezeichneten Gegenstände. (vgl. KIRCHIN, 2013; EKLUND, 2011) Pekka Väyrynen beschreibt einen Vorteil von starken Konzepten darin, dass sie es erlauben, die Vielfalt und Komplexität von moralischen Ideen spezifischer und greifbarer zu machen:

¹²In seinem Artikel *Was Aristotle an „Aristotelian Social Democrat“?* (2000) betont Richard Mulgan „that there is insufficient evidence to characterize Aristotle accurately either as a democrat or as a social democrat and that such a characterization amounts to what Nussbaum herself refers to as ‚descriptive chauvinism‘, namely, the interpretation of thinkers from another time or culture in terms of one’s own preconceptions.“ (MULGAN, 2000, p. 80) Abgesehen von Mulgans Beitrag enthält diese Ausgabe von „Ethik“ Texte von Louise M. Antony, Richard J. Arneson und Hilary Charlesworth, die verschiedene Aspekte von Nussbaums *Capabilities Approach* untersuchen, sowie eine Antwort von Martha Nussbaum auf alle vier Texte. Weitere detaillierte Auseinandersetzungen mit der Frage wie standhaft die aristotelische Fundierung von Nussbaums Ausführungen ist finden sich auch in dem Artikel *How Aristotelian is Martha Nussbaum’s «Aristotelian Social Democracy»?* (2014) von Manuel Knoll, in welchem er die These vertritt, dass die antike politische Philosophie des Aristoteles mit Nussbaums Sozialdemokratie unvereinbar ist. (vgl. KNOLL, 2014)

¹³Ogleich, wie Simon Kirchin betont, für die Beschreibung von starken und schwachen Konzepten zumeist ethische oder moralische Beispiele verwendet werden, lässt sich diese Distinktion auf diverse Arten von Konzeptionen anwenden. (KIRCHIN, 2013, p. 2)

„Thick concepts have been thought to provide leverage in various debates concerning the nature of evaluative thought and talk and to illuminate such questions as whether there is a robust fact-value distinction, whether ethical claims enjoy a significant kind of objectivity, and how evaluative classifications relate to non-evaluative classifications.“

(VÄYRYNEN, 2019)

Eben diesen Aspekt betont auch Martha Nussbaum, indem sie schwachen liberalen Konzeptionen – wie der von John Rawls in *Theory of Justice* (1971) entworfenen – den Nachteil attestiert, dass sie weder in der Lage wären, die Verteilung von Gütern auf eine fruchtbare Art und Weise anzuleiten, noch dazu geeignet wären, wirklich wesentliche Bedürfnisse von Menschen zu identifizieren oder diese zu adressieren. (NUSSBAUM, 1990, p. 214) Die von ihr postulierte starke Konzeption wäre demgegenüber nicht nur geeignet – immer unter der Berücksichtigung eines, dem Menschen angepassten, Spielraumes für Variation und Flexibilität – die für ein gutes Leben erforderlichen grundlegendsten *capabilities* normativ festzusetzen, sondern auch als eine Richtlinie, um eine Etablierung dieser zu ermöglichen.

Im Gegensatz zu den drei von ihr zur Analyse herangezogenen Gegenpositionen begreift Nussbaums aristotelische Konzeption des Guten somit

„the task of political arrangement [as, Anm.HS] both broad and deep. Broad, in that it is concerned with the good living not of an elite few, but of each and every member of the polity. It aims to bring every member across a threshold into conditions and circumstances in which a good human life may be chosen and lived. It is deep in that it is concerned not simply with money, land, opportunities, and offices, the traditional political distributables, but with the totality of the functionings that constitute the good human life.“

(NUSSBAUM, 1990, p. 209)

2.1.2 Menschliche Natur oder Die anthropologische Essenz der Geschichte(n)

*„The theory begins, as we shall see, from an account
of what it is to be a human being. ...*

*The basic idea of the thick vague theory is that we tell ourselves
stories of the general outline or structure of the life of a human being.“*
(NUSSBAUM, 1990, pp. 217)

Wie bereits zuvor angedeutet, untermauert für Nussbaum die anthropologische Frage die ethische Reflexion über eine angemessene Theorie des menschlichen Guten, welche wiederum als Grundlage für politische Planung fungiert.

Die erste Stufe ihrer *thick vague conception* besteht demzufolge in der Approximation¹⁴ der Gestalt der menschlichen Lebensform. Das Kernelement von Martha Nussbaums Beschäftigung mit der Frage „Was ist der Mensch?“ bildet die Überzeugung der Philosophin, dass sich *„based on the commonness of myths and stories from many times and places, stories explaining to both friends and strangers what it is to be human rather than something else“* (NUSSBAUM, 1990, p. 217), geteilte menschliche Merkmale extrahieren lassen. Sie begreift ihre aus diesen abgeleitete *thick vague conception of the good* als das Ergebnis eines *„process of self-interpretation and self-clarification that makes use of the story-telling imagination far more than the scientific intellect“*. (ebd.) „Der Weg zur menschlichen Natur [im Sinne Nussbaums; Anm. HS] führt nicht über eine sich wertfrei gebende empirische Forschung, sondern über die ‚starken Wertungen‘ im Sinne von Charles Taylor, die unserer persönlichen Identität zugrunde liegen.“ (MÜLLER, 2003, S. 316)

Um an dieser Stelle der Kritik entgegenzuwirken, dass in Zeiten der Moderne diese Herangehensweise an die Entwicklung einer Theorie der menschlichen Natur als

¹⁴Martha Nussbaum führt aus, dass die wesentlichen Merkmale nicht endgültig fixiert und daher nur in Form einer offenen Liste dargestellt werden können. Dies ist zum einen dem methodischen Vorgehen geschuldet, da Nussbaum hier zu Vorstellungskraft und Intuition als Werkzeugen greift. (vgl. NUSSBAUM, 1990, 1995a) Zum anderen betont sie den Zweck ihrer Liste als einen nicht-systematischen: *„We must insist that, like most Aristotelian lists, our list is meant not as systematic philosophical theory, but as summary of what we think so far, and as an intuitive approximation, whose intent is not to legislate, but to direct attention to certain areas of special importance.“* (NUSSBAUM, 1990, p. 219)

eher unwissenschaftlich anmutet, greift Martha Nussbaum auf das von Hilary Putnam entworfene Konzept des „internen Realismus“¹⁵ zurück, „der die Wahrheitsansprüche einer Theorie nicht an die Korrespondenz mit einer als unabhängig angenommenen Wirklichkeit, sondern an die Kohärenz dieser Theorie mit menschlichen Erfahrungen und tiefverwurzelten Überzeugungen knüpft“. (MÜLLER, 2003, S. 318) Die dahinterliegende Idee – wie Nussbaum es selbst nennt – besteht darin, dass Menschen eine gemeinsam vage Vorstellung davon teilen, *„what it is to be situated in the world as human, and of what transitions ... would turn us into beings no longer human“*. (NUSSBAUM, 1990, p. 218)

In ihrem Essay *Aristotle on human nature and the foundations of ethics* (1995) demonstriert Nussbaum beispielhaft – jedoch nur knapp und oberflächlich –, anhand einiger altgriechischer Mythen, wie die Extraktion von essentialistischen Elementen menschlichen Daseins aus diesen vorgenommen werden könnte. Sie formuliert an dieser Stelle zudem die These der Relevanz und Rolle von Mythen und Geschichten für die Identitätsbildung und Identifikation von Menschen als Menschen sowie deren Verortung im Weltgefüge.

„These stories call for ethical reflection, connecting the reflection with our related questions of species membership and personal continuity. They ask us to evaluate the role of promising, of otherrelated responsiveness, of trust and sociability, in our sense of our identity. We should imagine these tragedies as they were staged, in a theatre in which each spectator looks across the staged action to the faces of his or her fellow citizens, as the assembled group, imagining, thinking, and feeling together, seeks to teach its identity to the young and to affirm it in themselves.“

(NUSSBAUM, 1995a, p. 98)

Anhand der aus einer *„wide variety of selfunderstandings of people in many times and places“* (NUSSBAUM, 1992, p. 215) extrahierten wesentlichen Merkmale markiert Nussbaum spezifische *„limits’ ... and certain basic capabilities for engaging in various sorts of activities and undergoing various sorts of experiences“*. (BOBONICH, 1993, p. 74) Zu den angeführten

¹⁵In *Non-relative virtues: An aristotelian approach* (1987) verweist Nussbaum neben Putnam auch auf Goodman und Davidson, welche überzeugend belegt hätten, dass *„even where sense-perception is concerned, the human mind is an active and interpretative instrument, and that its interpretations are a function of its history and its concepts, as well as of its innate structure.“* (NUSSBAUM, 1987b, p. 23) Hilary Putnam selbst hat den von ihm entwickelten Ansatz des internen Realismus jedoch nach geraumer Zeit wieder fallen gelassen. (vgl. NATHSCHLÄGER, 2014; SANKEY, 2018)

Merkmale gehören unter anderem Sterblichkeit, körperliche Bedürftigkeiten, Vernunftbegabtheit oder Verbundenheit mit anderen Menschen und Natur. (NUSSBAUM, 1990, pp. 219-224) Die so gewonnene offene Liste der „*Constitutive Circumstances of the Human Being*“ (NUSSBAUM, 1990, p. 219), bestehend aus evaluativen „*limits and capabilities*“ (ebd., p. 224), begreift Nussbaum als „*thick vague starting point for reflection about what the good life for such a being might be*“ (ebd.) und stellt die erste Ebene ihrer Konzeption dar.

Die zweite Ebene¹⁶ der *thick vague conception of the good* stellt die Formulierung der nachfolgenden „*list of functional capabilities that are very basic in human life*“ (NUSSBAUM, 1990, p. 225) dar:

„Basic Human Functional Capabilities

1. *Being able to live to the end of a complete human life, as far as is possible, not dying prematurely, or before one's life is so reduced as to be not worth living.*
2. *Being able to have good health; to be adequately nourished; to have adequate shelter; having opportunities for sexual satisfaction; being able to move about from place to place.*
3. *Being able to avoid unnecessary and non-useful pain, and to have pleasurable experiences.*
4. *Being able to use the five senses; being able to imagine, to think and reason.*
5. *Being able to have attachment to things and persons outside ourselves; to love those who love and care for us, to grieve at their absence; in general to love, to grieve, to feel longing and gratitude.*
6. *Being able to form a conception of the good and to engage in critical reflection about the planning of one's own life.*
7. *Being able to live for and to others, to recognize and show concern for other human beings, to engage in various forms of familial and social interaction.*

¹⁶Während Nussbaum in früheren Veröffentlichungen (1990, 1999) noch eine Trennung zwischen der oben beschriebenen ersten Ebene der *Constitutive Circumstances of the Human Being* und der zweiten Ebene der *Basic Human Functional Capabilities* vornimmt, führt sie in ihrer neusten Veröffentlichung diesbezüglich (2011) nur noch die Liste der zehn *Central Capabilities* auf. (vgl. RÖH, 2013; NUSSBAUM, 2011, 1990)

8. *Being able to live with concern for and in relation to animals, plants and the world of nature.*
9. *Being able to laugh, to play, to enjoy recreational activities.*
10. *Being able to live one's own life and nobody else's.*
- 10a. *Being able to live one's own life in one's very own surroundings and context."*

(NUSSBAUM, 1990, p. 225)

Auf der Basis dieser entwickelte sie später, mit bis heute stetigen Anpassungen, ihre Liste von zehn *Capabilities*, deren Erläuterung ich mich in Kapitel 2.2 widmen werde.

2.1.3 Einige kritische Anmerkungen

Ich werde im Folgenden vornehmlich aus pragmatischen Gründen nur eine Auswahl von Kritikpunkten an den anthropologischen Erläuterungen von Martha Nussbaum darlegen.

Nicht nur die von Nussbaum vorgenommene Extraktion von gemeinsamen menschlichen Merkmalen aus Mythen und Geschichten erweist sich bei einer Betrachtung ihrer anthropologischen Ausführungen als problematisch:

Zum einen ist es, wie Christiane Scherer anmerkt, „auffällig, daß Nussbaum nach der methodischen Entfaltung des internalistischen Essentialismus dem Leser die Teilnahme an konkreten Prüfungsprozessen menschlicher Selbstverständnisse fast vollständig vorenthält“. (SCHERER, 1993, S. 908) Obgleich Scherer, wie sie selbst vermerkt, zum Zeitpunkt der Veröffentlichung ihres Essays noch keinen Zugriff auf den erst drei Jahre später erschienenen Artikel *Aristotle on human nature and the foundations of ethics* (1995) von Nussbaum hatte, in welchem die amerikanische Philosophin angekündigt hatte, Einblick in eben jene Prüfungsprozesse zu gewähren. Bei der Betrachtung dieses Artikels wird, wie bereits zuvor knapp erwähnt, jedoch deutlich, dass Nussbaum auch hier keine zufriedenstellende Erläuterungen abgibt oder Einblick gewährt, auf welche Weise genau eine Interpretation der in den Mythen liegenden Merkmale der menschlichen Natur von ihr vorgenommen wurde oder zukünftig vorzunehmen wäre. Zwar führt sie ihren Leser*innen einige generelle Schlussfolgerungen aus ihrer eigenen Interpretation

griechischer Mythen vor, welche sie anhand einzelner exemplarischer Textpassagen erläutert, jedoch wird auch hier ihre Vorgehensweise nicht deutlich. (NUSSBAUM, 1995a, pp. 95) Stattdessen beschreibt sie eine gewisse Selbstverständlichkeit der Korrektheit von Schlussfolgerungen menschlicher Reflexionsprozesse bezüglich solcher Mythen und Geschichten am Beispiel der These, dass der Mensch qua seiner Natur ein politisches Wesen sei:

„The communal nature of this reflective process, and the fact that it works through emotional responses to tragic events, suggests that the process of participating in the exercise is already an affirmation of its content. If you care about this civic festival and respond to the events staged before you, you are responding as a political/social creature, and thus affirming the importance of the political in your own life. It would be peculiar to engage in a reflective exercise of this sort and yet to conclude that Cyclopes can be humans after all, that the political is non-essential to one's sense of the being one is. The 'argument' is self-validating in a deep way; you cannot withdraw your assent from its conclusion, without withdrawing from the entire form of life that, as a procedure, it embodies.“

(NUSSBAUM, 1995a, p. 98)

Zum anderen findet sich das Argument, dass die Auseinandersetzung mit Literatur nicht nur Hinweise auf die Essenz menschlicher Natur enthält, sondern die Möglichkeit bereithält, Menschlichkeit zu vermitteln und zu etablieren, in den Veröffentlichungen von Nussbaum an mehreren Stellen wieder. Sie betont nicht nur in *Cultivating Humanity* und *Not for Profit* das „humanisierende“ Potenzial von literarisch-philosophischen Bildungsinhalten, sondern hat dieser Thematik das Buch *Poetic Justice* (1995) gewidmet, in dem sie Argumente für das Humanisierungspotenzial von Romanen vorlegt. (vgl. NUSSBAUM, 1995b)

„Auch Romane leisten nach Nussbaum einen Beitrag zur Suche nach dem menschlichen Guten in toto; sie formulieren somit einen kulturübergreifenden Appell an das allgemein Menschliche und sind gerade deshalb nicht bloß an lokale oder historische Traditionen gebunden.“

(MÜLLER, 2003, S. 317)

Eine Problematik besteht dabei jedoch in der nicht hinreichend begründeten Auswahl der von Nussbaum als fruchtbar identifizierten Literatur. Müller wendet hier ein, dass Nussbaum durch ihre Auswahl von Quellen eine einseitige Sicht auf „essentielle ... Bestimmungen der menschlichen Natur“ in Kauf nehmen würde, indem sie, wie er exemplarisch – dabei jedoch offenkundig polemisch – anführt, Werke von Henry James oder Charles Dickens gegenüber denen von Donatien-Alphonse-François de Sade vorzöge. (MÜLLER, 2003, S. 324) Er sieht darin einen Hinweis, „dass eine reine Hermeneutik der Narrativität nicht ausreicht, um die in diesem [kulturübergreifenden; Anm. HS] Bereich auftretenden Gegensätzlichkeiten auszuloten und ein der gesamten Quellenlage gerecht werdendes Bild der menschlichen Natur zu zeichnen.“ (MÜLLER, 2003, S. 324) Müller geht dabei sogar soweit, auf Basis seiner Schlussfolgerungen, die von Nussbaum aufgezeigten Parallelen zwischen menschlicher Anthropologie und philosophisch literarischen Zeugnissen als unzureichend fundiert zu bezeichnen.

Ein ähnlicher Einwand kann auch bezüglich ihrer überraschenderweise ausschließlichen Verwendung von alt-griechischer Mythologie gemacht werden. Denn obgleich Nussbaum zwar selbst das Erfordernis einer Analyse „*of myths and stories from many times and places*“ (NUSSBAUM, 1990, p. 217) betont hatte und eine solche Analyse notwendigerweise nur anhand einer Auswahl „aus der unüberschaubaren Totalität menschlicher Selbstbeschreibungen an allen Orten und zu allen Zeiten“ (SCHERER, 1993, S. 908) durchgeführt werden kann, wird „aber die Frage nach den Auswahlkriterien ... von Nussbaum nicht explizit beantwortet“ (ebd.), merkt Scherer an.

Diese Kritikpunkte sind im Rahmen meiner Analyse des Verhältnisses von Bildung und Demokratie, vor allem aufgrund der durch sie induzierten Konsequenzen innerhalb Nussbaums Ausführungen bezüglich menschlicher Bildungsprozesse relevant. Martha Nussbaum schreibt tradierten Mythen und Geschichten, für die Identitäts- und Haltungsbildung von (vor allem) jungen Menschen einen hohen Stellenwert zu. Was die im Rahmen ihrer Bildungsvorschläge geäußerte Forderung bezüglich der Auseinandersetzung mit philosophisch-literarischen Inhalten erklärt. Dies ist für Nussbaum relevant, um die drei von ihr ausgearbeiteten Bildungssäulen entwickeln und weiter ausbilden

zu können. Genauere Erläuterungen hierzu werde ich in Kapitel drei und vier darlegen.

Auf der Basis des bis zu diesem Punkt erläuterten, entwickelte und entwickelt Martha Nussbaum bis heute ihren populären *Capabilities Approach*. Die innerhalb dieser Konzeption versammelten zehn *Capabilities* spielen eine zentrale Rolle für die später von der amerikanischen Philosophin formulierten Bildungsvorschläge und deren mögliche Umsetzung. Das folgende Kapitel widmet sich daher einer Skizzierung des *Capabilities Approach*.

2.2 Capabilities als „gerechterer“ Mindeststandard für die Teilhabebefähigung an einem guten Leben

Die erstmalige Nennung des *Capabilities Approach* findet sich in Nussbaums *working paper* im Rahmen ihrer Arbeit für das WIDER *Nature, Function and Capability: Aristotle on Political Distribution* (1987). Sie stellt in dieser Publikation – wie auch in diversen anderen – die aristotelisch-politische Konzeption dar, dass ein Staat die Verteilungsaufgabe von verwirklichungsermöglichenden Umstände für alle Bürger*innen übernehmen muss und stellt dieses Konzept denen von John Rawls und Amartya Sen gegenüber. Nussbaum beschreibt, dass ihre Konzeption und der von Sen entwickelte *Capability Approach* bis zu einem gewissen Punkt relativ einheitlich sind und dieselben Grundprämissen teilen (NUSSBAUM, 2011, pp. 38), betont jedoch, dass sein Ansatz zwar geeignet wäre, um Verteilungsungerechtigkeiten und -ungleichheiten sichtbar zu machen, als politisch-handlungsweisende Konzeption im Gegensatz zu ihrer jedoch nicht verwendet werden könne:

„Sen takes their [capabilities; Anm. HS] case to show the deficiency of approaches to distribution that are based upon desire and satisfaction; well and good. But it seems to me that the capability approach will exhibit similar deficiencies, unless we can specify an objective valuational procedure that will have the power to criticize the evaluations of functionings that are actually made by people whose upbringing has been hedged round with discrimination and inequity.“

(NUSSBAUM, 1987a, p. 39)

Wie bereits in Kapitel 2.1.1 dargelegt, vertritt Martha Nussbaum die Position, dass eine angemessene Evaluation von Lebensumständen und die darauf basierende Ermöglichung eines guten Lebens für Bürger*innen nicht durch eine jeweils rein ökonomisch-evaluative, utilitaristische oder liberale Perspektive allein erreichbar ist. Jedem dieser konkurrierenden Ansätze hat sie blinde Flecken attestiert, welche ihre *thick vague conception*, durch die Aufnahme von Elementen aus diesen Ansätzen und entschiedene Abgrenzungen an anderen Stellen auszugleichen versucht. Als Ergebnis präsentiert sie nach wiederholten Anpassungen ihre Version des *Capabilities Approach* mit einer Liste von zehn unverzichtbaren und nicht-hierarchischen *capabilities*.

2.2.1 Ein „gerechterer“ Mindeststandard und Maßstab

„The American philosopher [Martha Nussbaum; Anm. HS] demonstrates that the capabilities approach provides good indicators for human development as well as an excellent framework for building up a theory of basic social justice. The central capabilities, such as health, life, education or nutrition, are key to the quality of life for all people“.
(GUIRAO, 2017, pp. 143)

Um darzustellen, inwiefern der *Capabilities Approach* ein gerechteres und geeigneteres Werkzeug darstellt, um die Lebensqualität und das Wohlstandslevel von Individuen zu erfassen und zu beschreiben, kontrastiert Martha Nussbaum ihren Ansatz mit anderen populären Ansätzen. Jedoch sieht sie, wie bereits knapp erwähnt, ihre politische Theorie dabei nicht als Konkurrenztheorie, sondern „vielmehr eine nächste Entwicklungsstufe ..., auf der versucht wird, die positiven Errungenschaften der vorherigen Stufen zu integrieren, die Unzulänglichkeiten zu identifizieren und innerhalb der eignen Konzeption aufzulösen“. (NATHSCHLÄGER, 2014, S. 37) Obgleich sich Nussbaum in ihren Büchern *Women and Human Development* (2000) und *Frontiers of Justice* (2006) mit eben dieser Abgrenzung befasst, werde ich mich bei meinen Ausführungen auf ihre weniger umfangreichen Erläuterungen aus *Aristotelian Social Democracy* (1990), *Creating Capabilities* (2011) und *Not for Profit* (2010) – sowie erweiternder Sekundärliteratur – beschränken,

da diese für das für diese Arbeit benötigte Maß an Verständnis ausreichend sind.

Mit ihrer Kritik an in der Entwicklungsökonomie populären Ansätzen knüpft Nussbaum an die Ausführungen von Sen bezüglich der Mess- und Bewertbarkeit von „Lebensqualität in Entwicklungsländern“ (KNOLL, 2009, S. 245) an. Die hierfür meistverwendeten „Ansätze versuchen die Lebensqualität etwa mit dem Maßstab des Bruttosozialprodukts pro Kopf oder mit dem utilitaristischen und subjektiven Kriterium zu messen, wie weit die Individuen ihre Wünsche und Präferenzen für erfüllt halten“. (KNOLL, 2009, S. 245) Jedoch betont Nussbaum an dieser Stelle, dass vornehmlich in wirtschaftlich gut situierten Ländern, die kritisieren Messmethoden, Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten zusätzlich verschleiern würden. Die Mängel, welche diese Ansätze aufweisen, beabsichtigt Nussbaum mit dem *Capabilities Approach* auszugleichen.

Illustrierend expliziert Nussbaum anhand von drei bewährten Ansätzen zur Messung von Entwicklung, von ihr adressierte Schwachpunkte und Lücken.

„For many years, the reigning model in development economics measured the progress of a country by looking at economic growth as measured by GDP per capita.“ (NUSSBAUM, 2011, p. 47) Obgleich Nussbaum die Vorzüge und Weiträumigkeit dieses Ansatzes aufgrund seiner Einfachheit und Univozität anerkennt, hebt sie entscheidende Nachteile hervor. Die an anderer Stelle vorteilhafte Uniformität der bei BIP-Messungen verwendeten Werte ist gleichsam Ausdruck der Oberflächlichkeit der durch diese erfassten Kontexte und Umstände. Nussbaum argumentiert, dass menschliches Wohlergehen anhand ökonomischer Maßstäbe, anstatt an individuellen Funktionen und Fähigkeiten zu messen, bestehende Ungleichverteilungen und Differenzen notwendigerweise nicht erfassen kann und damit die Aussagekraft sich auf unzureichende Aspekte beschränkt. Auch bleiben durch diesen Ansatz beispielsweise das Ausmaß und die Rolle von vorhandener Arbeitskraft in Form von *human resource*, historische innerländliche Entwicklungsfortschritte oder individuelle statistisch in diesem Rahmen nicht signifikante Ungleichheiten unbeachtet. Auch die für die Philosophin so entscheidenden Aspekte wie Demokratie oder *Capabilities* können nicht beobachtet oder erfasst werden. (NUSSBAUM, 2011, pp. 47-50)

Als zweite Gegentheorie führt Nussbaum den auf Jeremy Bentham (1748-1832) zurückgehenden Utilitarismus an. *„The utilitarian approach has the merit of caring about people: it measures quality of life according to people’s reported feelings about their lives.“* (NUSSBAUM, 2011, p. 51) In diesem Konzept können somit zumindest wie Nussbaum anmerkt, auf einen ersten Blick die Wertschätzung demokratischer Aspekte und Werte und individuelle Berücksichtigung vermutet werden, jedoch verfehle Bentham hier seine Intention. Die amerikanische Philosophin führt aus, dass auch dieser Ansatz schlussendlich nicht ohne Vereinheitlichung und der mit dieser einhergehenden Vereinfachung von Komplexität auskommt. Vor allem jedoch und in Konsequenz, betont Nussbaum, birgt der Utilitarismus die entscheidende und riskante Leerstelle in Form von nicht einbezogenen oder relativierten axiomatischen Normen. Der utilitaristische Grundsatz – nur grob und plakativ umrissen –, das Wohl vieler rechtfertige das Leid weniger, wird damit für Nussbaum zum maßgeblichsten Risikofaktor und Ausschlusskriteriums des Ansatzes. (NUSSBAUM, 2011, pp. 50-56) Nussbaum weist zudem in mehreren Texten darauf hin, dass aufgrund der Anpassungsfähigkeit von Menschen an widrige Lebensumstände subjektive Indikatoren wie beispielsweise das Empfinden von Glück nicht als Maßstab für ein gelungenes Leben geeignet sind.

„Because of this problem of adaptation to adverse circumstances, Sen and other capability approach protagonists, such as Martha Nussbaum, have argued that what matters is the quality of the life that people are actually living, defined by its objective conditions (whether people have access to health, education, can protest, vote, etc.) and not how they subjectively feel about their lives.“

(DENEULIN & MCGREGOR, 2010, p.506)

Die dritte von Nussbaum herangezogene Gegentheorie stellt die von John Rawls vertretene Auffassung von Liberalismus dar, welche er vornehmlich in *A Theory of Justice* (1971) dargelegt hat. Diese als *„egalitarian version of the GDP approach“* verstandene Konzeption bietet laut Nussbaum zwar den Vorteil, den Fokus auf die Verteilung von Gütern zu legen, jedoch beschränkt sich auch Rawls bei diesen vornehmlich auf Einkommen und materielle Wohlstandsindikatoren. Damit ignoriert auch dieser Ansatz die unterschiedlichen Verteilungsbedürftigkeiten und -anforderungen von Individuen innerhalb einer erfassten und vermessenen Gesellschaft oder Nation. (NUSSBAUM, 2011, pp. 56-58)

Gerade der Einbezug und die spezifische Fokussierung auf derartige Differenzen stellt für Nussbaum jedoch einen Kernaspekt einer politischen Konzeption dar, welche das Gute Leben jedes einzelnen Menschen als Ausgangs- und Endpunkt begreift.

Die im ersten Teil dieses Kapitel dargelegte Anthropologie und der darauf basierte *Capabilities Approach* fußen auf von Martha Nussbaum explizit gesetzten und gleichsam durch diese begründeten Axiomen, welche für die Philosophin die Verwendung der drei oben umrissenen Entwicklungstheorieansätze jeweils ausschließen. Dennoch hat sie einige Elemente dieser Ansätze in ihren *Capabilities Approach* integriert. Knoll führt aus, dass das zentrale „Ziel liberaler politischer Theorien ... darin [besteht; Anm. HS], Prinzipien einer gerechten Gesellschaft oder einen rechtlichen Rahmen zu begründen, innerhalb dessen die Bürger ihre verschiedenen Vorstellungen eines guten Lebens verwirklichen können. Damit räumt der politische Liberalismus dem Begriff des Rechten einen Vorrang vor dem des Guten ein.“ (KNOLL, 2009, S. 214). Nussbaum hingegen schaltet in ihrer Theorie das Gute dem Gerechten vor. „Müsste man Nussbaums Arbeiten in einem Satz zusammenfassen, er würde lauten: ‚Das Gute hat Vorrang vor dem Rechten‘.“ (KESSELRING, 2003, S. 95)

2.2.2 Ohne Capabilities keine Functionings

Obgleich Nussbaum bezüglich der Grundbegrifflichkeiten des *Capabilities Approach* ihre und Sen's Version – in groben Zügen – als „*single, relatively unified approach*“ (NUSSBAUM, 2011, p. 20) bezeichnet, vertreten sie keine identen, sondern variierende, uneinheitliche Begriffsdefinitionen (RÖH, 2013, S. 110). Um ein Verständnis von Nussbaums Konzeption zu erhalten, werde ich zunächst die beiden Fundament-Begriffe *capabilities* und *functionings* darstellen. *Capabilities* versteht Nussbaum übergeordnet – eine Definition von Amartya Sen verwendend – als „*substantial freedoms, a set of (usually interrelated) opportunities to choose and to act*“ (NUSSBAUM, 2011, p. 20). *Functionings* beschreiben „*beings and doings that are the outgrowths or realization of capabilities*“. (NUSSBAUM, 2011, p. 25)

Nussbaum geht dabei von einer stufenartigen Anordnung unterschiedlicher *capabilities* und *functionings* aus, die in Gesamtheit den *Capabilities Approach* bilden und die ich

im Folgenden erläutern werde. Da in der vorliegenden Arbeit die Ausführungen von Martha Nussbaum im Zentrum stehen, werde ich mich auf ihre Version und Definitionen beschränken.

Der Entwicklung und dem Ausbau von *capabilities* stellt Nussbaum das Vorhandensein von *basic capabilities* voran. Diese Grundvoraussetzungen, welche gleichsam einen „extremen‘ Schwellenwert“ (RÖH, 2013, S. 121) markieren, bestehen aus „*inner faculties of the person that make later development and training possible*“ (NUSSBAUM, 2011, p. 24):

„*A person is B-capable of function A if and only if the person has an individual constitution organized so as to A, given the provision of suitable training, time, and other instrumental necessary conditions.*“

(NUSSBAUM, 1987a, p. 27)

Nathschläger bezeichnet *basic capabilities* als „grundsätzliche kognitive Fähigkeiten, mit denen ein Mensch auf die Welt kommt“ (NATHSCHLÄGER, 2014, S. 20). In *Creating Capabilities* spricht die Philosophin bezüglich der *basic capabilities* von „*innate powers that are either nurtured or not nurtured*“ (NUSSBAUM, 2011, p. 23), welche laut vorangegangener Ausführungen der Philosophin (1987) über kognitive Fähigkeiten hinausgehen. Diese angeborenen Grundfähigkeiten stellen, stark beeinflusst von pränatalen Faktoren¹⁷, das Fundament der *basic capabilities* dar und können sich ohne angemessene Erziehung und Förderung¹⁸ mithilfe von externen (kontextuellen) Ressourcen nicht als *basic capabilities* fungieren. (NUSSBAUM, 1987a, p. 27) Nussbaum ist sich dessen bewusst, dass „*the concept of basic capabilities*“ (NUSSBAUM, 2011, p. 24) einen umsichtigen Umgang erfordert, „*since we can easily imagine a theory that would hold that people’s political and social entitlements should be proportional to their innate intelligence or skill*“ (ebd.). Die aus einer solchen Deutung folgende profitorientierte Annahme, dass Individuen mit mehr oder

¹⁷Nussbaum führt aus, dass die *innate powers* nicht qua Genetik festgelegt sind und betont die Relevanz von mütterlicher Ernährung und Lebensweise für die Entstehung/Entwicklung von *basic capabilities*. (vgl. NUSSBAUM, 2011, 1987a; NATHSCHLÄGER, 2014)

¹⁸In *Nature, Function, and Capability: Aristotle on Political Distribution* beschreibt Nussbaum *basic capabilities* folgendermaßen: „*At least a necessary condition of being a recipient of such distribution is that one should already possess by nature a less developed capability to perform the functionings in question, a capability such that, given the appropriate education and external resources, one could, in time, become fully capable of that functioning.*“ (NUSSBAUM, 1987a, p. 27)

besseren Voraussetzungen auch zu mehr Förderung berechtigt wären, entspricht dem Gegenteil dessen, was aus den Überlegungen Nussbaums an dieser Stelle resultiert. Ihre Nachdrücklichkeit bezüglich der Zielsetzung des *Capabilities Approach*, alle Bürger*innen eines Staates über eine gewisse Schwelle der Verfügbarkeit von externen Kapazitäten zur Ermöglichung des Ausbaus und der Förderung ihrer *internal capabilities* bringen zu wollen, lässt den Schluss zu, dass gerade denjenigen Individuen, die mehr Unterstützung und Ressourcen benötigen, diese auch zur Verfügung gestellt werden müssen. (vgl. RÖH, 2013, S. 118f.)

Martha Nussbaum versteht *Capabilities* als nicht nur innerhalb eines Individuums, sondern auch in dem es umgebenden Kontext verortet: „*They are not just abilities residing inside a person but also the freedoms or opportunities created by a combination of personal abilities and the political, social, and economic environment*“ (NUSSBAUM, 2011, p. 20). Aufgrund der sich daraus ergebenden Komplexität dessen, was der Begriff *capabilities* umfasst, unterteilt sie die zweite, auf den *basic capabilities* aufbauende Stufe in *internal* und *external capabilities*¹⁹. *Internal capabilities* definiert Nussbaum wie folgt:

„*A person is I-capable of function A at time t if and only if the person is so organized at t that, should the appropriate circumstances present themselves, the person can chose an A action.*“

(NUSSBAUM, 1987a, p. 20)

Sie bezeichnen dementsprechend „*trained or developed traits and abilities*“ (NUSSBAUM, 2011, p. 20), welche Nussbaum auch „*states of the person*“ (ebd., p. 21) nennt. *External capabilities* stellen die zwingend erforderlichen und außerhalb eines Individuums liegenden Möglichkeiten zur Realisierung dar:

„*A person is E-capable of function A at time t, if and only if at t the person is I-capable of A and there are no circumstances present that impede or prevent the exercise of A.*“

(NUSSBAUM, 1987a, p. 24)

¹⁹Während Nussbaum in *Nature, Function, and Capability: Aristotle on Political Distribution* (1987) noch von *external capabilities* schreibt, verwendet sie in *Creating Capabilities* (2011) stattdessen den Begriff *combined capabilities*. (vgl. NUSSBAUM, 1987a, 2011)

Die amerikanische Philosophin ordnet *internal* und *external capabilities* zwei unterschiedlichen, sich aber überschneidenden Aufgaben der Gesellschaft zu:

„A society might do quite well at producing internal capabilities but might cut off the avenues through which people actually have the opportunity to function in accordance with those capabilities.“

(NUSSBAUM, 2011, p. 21)

Sie führt am Beispiel der Meinungsfreiheit an, dass obgleich viele Gesellschaften ihre Mitglieder*Innen bezüglich der *internal capabilities* adäquat ausbilden würden, ihnen die externen Möglichkeiten jedoch verwehrt bleiben würden diese dann umzusetzen beziehungsweise auszuleben.

Nussbaum trifft am Übergang zur dritten Stufe des *Capabilities Approach* die für sie relevante Unterscheidung zwischen *functionings* und *capabilities*. Nur wenn ein Individuum über *internal* und *external capabilities* verfügt, ist der „für Nussbaum so wichtige Prozess der Transformation von Freiheiten [*capabilities*, Anm. HS] in Realitäten [*functionings*, Anm. HS]“ (RÖH, 2013, S. 111) möglich. *Functionings* beschreiben wie bereits erwähnt, „*beings and doings that are the outgrowths or realization of capabilities*“.(NUSSBAUM, 2011, p. 25) Dies gilt jedoch nur, wenn *capabilities* „in einer konkreten Art und Weise genutzt werden, ergeben sich spezifische ‚Functionings‘ ..., also eine individuell ganz spezifische Lebensweise.“ (RÖH, 2013, S. 119) *Functionings* können als Realisierungen von zuvor erworbenen Entscheidungsfreiheiten sowohl aktiv als auch passiv sein: „*Enjoying good health is a functionings, as is lying peacefully in the grass.*“ (ebd.)

Obwohl für Nussbaum erst die Verwirklichung der *Capabilities* als *Functionings* ein „gelingendes menschliches Leben“ markiert, stellen *Functionings* nicht das politische Ziel des *Capabilities Approach* dar. Da für die amerikanische Philosophin Freiheit und Respekt zu den unverhandelbaren Grundberechtigungen eines menschlichen Lebens gehören, darf eine politische Konzeption Bürger*Innen nicht vorschreiben, wie sie ihre Leben zu leben haben. Sie betont, dass

„capabilities, not functionings, are the appropriate political goals, because room is thereby left for the exercise of human freedom. There is a huge moral difference

between a policy that promotes health and one that promotes health capabilities – the latter, not the former, honors the person’s lifestyle choices.“

(NUSSBAUM, 2011, pp. 25)

Die Ausführungen Nussbaums münden somit in ein zu Beginn des Kapitels bereits erwähntes dreistufiges System.

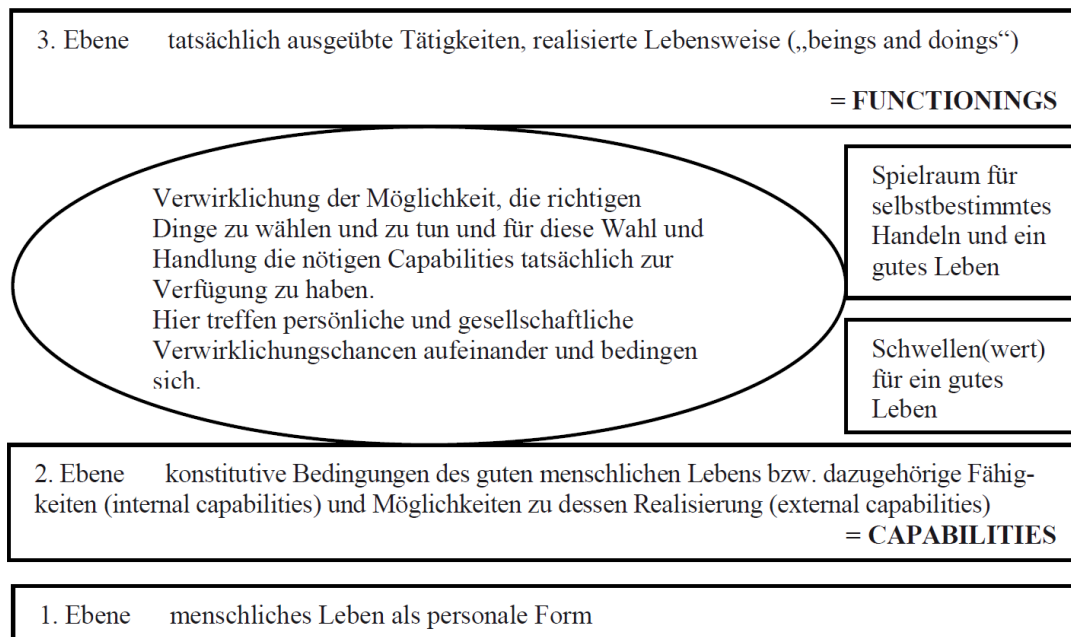


Abbildung 2.1: Aufbau des *Capabilities Approach* (RÖH, 2013, S. 121)

Die Basis bilden *basic capabilities*, die „die minimale Ausrüstung der Menschen darstell[en; Anm. HS], ohne die sie keine Urteilskraft entwickeln können“ (RÖH, 2013, S. 122) und damit die zweite Stufe der Entwicklung und Ausbildung von *internal* und *external capabilities* ermöglichen. An oberster Stelle stehen die *functionings* als Zielvorstellung eines guten und gelungenen menschlichen Lebens innerhalb einer demokratischen Gesellschaft.

Im Rahmen der von ihr angestrebten aristotelischen Sozialdemokratie sind für Martha Nussbaum die Wahrung der Freiwilligkeit und Entscheidungsfreiheit der Bürger*innen

ebenso selbstverständlich wie der Umstand, dass die Ermöglichung aller der zehn von ihr ausformulierten *capabilities* für alle Bürger*Innen die Hauptaufgabe eines Staates darstellen.

„The conception does not aim directly at producing people who function in certain ways. It aims, instead, at producing people who are capable of functioning in these ways, who have both, the training and the resources to function, should they choose.“
(NUSSBAUM, 1990, p. 214)

2.2.3 Die zehn *Central Capabilities*

„Central Capabilities

1. **Life.** *Being able to live to the end of a human life of normal length; not dying prematurely, or before one's life is so reduced as to be not worth living.*
2. **Bodily Health.** *Being able to have good health, including reproductive health; to be adequately nourished; to have adequate shelter.*
3. **Bodily Integrity.** *Being able to move freely from place to place; to be secure against violent assault, including sexual assault and domestic violence; having opportunities for sexual satisfaction and for choice in matters of reproduction.*
4. **Senses, Imagination, and Thought.** *Being able to use the senses, to imagine, think, and reason—and to do these things in a truly human way, a way informed and cultivated by an adequate education, including, but by no means limited to, literacy and basic mathematical and scientific training. Being able to use imagination and thought in connection with experiencing and producing works and events of one's own choice, religious, literary, musical, and so forth. Being able to use one's mind in ways protected by guarantees of freedom of expression with respect to both political and artistic speech, and freedom of religious exercise. Being able to have pleasurable experiences and to avoid non-beneficial pain.*
5. **Emotions.** *Being able to have attachments to things and people outside ourselves; to love those who love and care for us, to grieve at their absence; in general,*

- to love, to grieve, to experience longing, gratitude, and justified anger. Not having one's emotional development blighted by fear and anxiety. (Supporting this capability means supporting forms of human association that can be shown to be crucial in their development.)*
6. **Practical Reason.** *Being able to form a conception of the good and to engage in critical reflection about the planning of one's life. (This entails protection for the liberty of conscience and religious observance.)*
 7. **Affiliation.** (A) *Being able to live with and toward others, to recognize and show concern for other humans, to engage in various forms of social interaction; to be able to imagine the situation of another. (Protecting this capability means protecting institutions that constitute and nourish such forms of affiliation, and also protecting the freedom of assembly and political speech.)* (B) *Having the social bases of self-respect and non-humiliation; being able to be treated as a dignified being whose worth is equal to that of others. This entails provisions of non-discrimination on the basis of race, sex, sexual orientation, ethnicity, caste, religion, national origin and species.*
 8. **Other Species.** *Being able to live with concern for and in relation to animals, plants, and the world of nature.*
 9. **Play.** *Being able to laugh, to play, to enjoy recreational activities.*
 10. **Control over one's Environment.** (A) **Political.** *Being able to participate effectively in political choices that govern one's life; having the right of political participation, protections of free speech and association.* (B) **Material.** *Being able to hold property (both land and movable goods), and having property rights on an equal basis with others; having the right to seek employment on an equal basis with others; having the freedom from unwarranted search and seizure. In work, being able to work as a human, exercising practical reason and entering into meaningful relationships of mutual recognition with other workers.“*

(NUSSBAUM, 2011, pp. 33)

Wie bereits erwähnt, betont Nussbaum, dass diese zehn *capabilities* von einem Staat als

gleichwertig und nicht-hierarchisch zu behandeln sind, wenn es um deren Etablierung und Relevanz für alle Bürger*innen geht. Dass eben diese Betrachtung Problematiken birgt, ist Nussbaum durchaus bewusst. Zwar erwähnt sie in *Artistotelian Social Democracy*, dass die Komponenten ihrer Liste außerhalb des philosophisch-theoretischen Kontextes in widersprüchlichen Verhältnissen zueinanderstehen können, jedoch sieht sie dies als Teil von nicht immer harmonischen Lebensumständen von Menschen und damit unvermeidbar²⁰ an. Eine mögliche Form des Umganges mit derartigen Widersprüchlichkeiten auf politisch-handlungsweisender Ebene formuliert sie an dieser Stelle nicht. (NUSSBAUM, 1990, p. 226)

Obgleich Nussbaum ihre zehn *capabilities* nur in ihrer Gesamtheit als erfülltes Mindestanforderung für die erfolgreiche Partizipation von Bürger*innen innerhalb einer Demokratie ansieht, die Realisierung eines solchen Kontextes jedoch an den realen weltlichen Gegebenheiten scheitert, scheint sich die Philosophin des utopischen Charakters der Idee einer „Welt der Gleichfreien“ – im sokratischen Sinne – durchaus bewusst zu sein. Hierfür spricht auch ihre immer wiederkehrende Betonung des Aspektes der Freiwilligkeit und Entscheidungsfreiheit – des Anders-als-Sollen-Könnens – von Bürger*innen bezüglich des Umganges mit ihren realisierten *capabilities*.

Während für Aristoteles die Nichtbeteiligung oder Nichtverantwortlichkeit von als Bürgern anerkannten Personen am staatlichen Geschehen aufgrund seiner Grundprämissen keine real existente Option war, gesteht Nussbaum – zwar auch nicht vollkommen bedingungslos – befähigten Bürger*innen die Nicht-Umsetzung oder Nicht-Anwendung ihrer *capabilities* zu.

²⁰Ihre ästhetizistische Affirmation gegenüber dem Scheitern als einer für Leben konstitutiven Komponente hat sie demnach seit *The Fragility of Goodness* nicht abgelegt. (vgl. SCHERER, 1993)

3 Martha Nussbaums Bildungsvorschläge

*„Nothing could be more crucial to democracy
than the education of its citizens.
Through primary and secondary education, young citizens form,
at a crucial age, habits of mind that will be with them
all through their lives.“*
(NUSSBAUM, 2006a, p. 387)

Martha Nussbaum schreibt ihr Buch *Cultivating Humanity* (1997) vor dem Hintergrund der *culture wars* um die amerikanische Identität und den damit einhergehenden Diskussionen um das öffentliche Schulwesen in Amerika. Bezüglich der *culture wars* und des Bildungssektors beschreibt Hunter (1991), dass obgleich die Protagonisten und Themengebiete der vielfältigen und lang anhaltenden Konflikte seit den 1960er-Jahren variiert haben, das Hauptinteresse, das Gleiche geblieben ist: *„power over the public schools“*. (HUNTER, 1991, p. 201) Nussbaum reagiert mit *Cultivating Humanity*, wenn auch nicht intentional, auf eine Problematik, die Hunter folgendermaßen auf den Punkt bringt:

„It is because of the intrinsic link between public education, community and national identity, and the future (symbolized by children) that the institutions of education have long been a political and legal battleground.“
(HUNTER, 1991, p. 198)

Obwohl die Philosophin es nicht explizit anführt, scheinen die Konsequenzen, Gefahren und Schwerpunkte dieses „Schlachtfeldes“ Einfluss auf ihre in diesem Buch vorgelegten Bildungsvorschläge zu haben, da sie ihre Besorgnis um demokratische Werte und Ziele anhand aktueller Konfliktthemen illustriert und begründet. In ihrem dann 13 Jahre später erschienenen Manifest *Not for Profit* (2010) bettet sie die gleichen Bildungsvorschläge

in den Kontext einer weiteren Krisensituation für den Ausbildungssektor ein – diesmal in Form von Standardisierungs- und Ökonomisierungstendenzen – in welchen sie ähnliche Gefahren für demokratische Werte und Ziele sieht.

Die in beiden Situationen von Nussbaum angebotene Lösung zur Stärkung und Sicherung demokratischer Zukunft kann mit dem Überbegriff *21century Enlightenment* betitelt werden. Nicht die spezifische und punktuelle Formung von jungen Menschen anhand aktueller wirtschaftlicher, gesellschaftlicher oder politischer Umstände und Anforderungen stellt für die amerikanische Philosophin einen demokratiebefördernden und -sichernden Umgang dar, sondern junge Menschen dazu zu befähigen, sich mit jedwedem Kontext kritisch, vernunftgeleitet und gemäß demokratischen Werten und Zielen auseinandersetzen zu können. Dementsprechend bilden „politische Fähigkeiten ... originärer Weise den normativen Kern der Erziehungsphilosophie der Amerikanerin Martha Nussbaum“. (FLINDT, 2020, S. 210)

Wie Nussbaum bereits in *Aristotle on human nature and the foundations of ethics* dargelegt hatte, begreift sie den Menschen als politisches Wesen (siehe Kapitel 2.1.3). Politisch ist dabei aristotelisch zu verstehen und bezieht sich auf gesellschaftliche Teilhabe im Allgemeinen.

Da es Nussbaum in Konsequenz als Teilaspekt eines guten und menschenwürdigen Lebens betrachtet, dass ein Mensch über das politische Mitspracherecht seinen Lebenskontext betreffend verfügt, benötigt er die dafür notwendigen – im vorherigen Kapitel dargestellten – von ihr herausgearbeiteten *capabilities*. Bezüglich der erfolgreichen Teilhabe an einer Demokratie sind für Nussbaum weiters drei *capabilities*²¹ grundlegend. Diese könnten bei genauerer Betrachtung zwar als verwobene Teilaspekte der zehn *capabilities* betrachtet werden, jedoch stellt die Philosophin die folgenden drei Bildungssäulen gesondert als für demokratische Teilhabe unverzichtbar heraus: sokratische Kritikfähigkeit,

²¹Nussbaum verwendet, für die drei von ihr vorgestellten Bildungssäulen die Begriffe *capacity* und *ability* synonym. Obwohl in den deutschen Übersetzungen für diese beiden Begriffe, sowie auch *capability* – überwiegend die Begriffe Fähigkeit oder Befähigung verwendet wird, werde ich die von Nussbaum begrifflich vorgenommene Differenzierung übernehmen, um Missverständnissen vorzubeugen. Obgleich, im Sinne Nussbaums, sowohl die zehn *capabilities* als auch die drei Bildungssäulen als – vereinfacht gesprochen – Befähigungen einer Person verstanden werden können, scheint mir eine begriffliche Trennung aus Verständnisgründen notwendig. Dementsprechend übernehme ich für die drei Bildungssäulen den Begriff *capacity*, um diese getrennt von den *capabilities* darzustellen zu können.

die Verortung als Weltbürger*in und sich in andere Individuen hinein versetzen zu können.

Die Orte, welche Martha Nussbaum als geeignet für die Vermittlung dieser *capacities* ansieht und für welche sie ihre Bildungsvorschläge formuliert hat, sind in *Cultivating Humanity* post-sekundäre Bildungsinstitutionen (*Colleges and Universities*). In *Not for Profit* sowie anderen späteren Texten (vgl. NUSSBAUM, 2010; GOUBET, 2018; NUSSBAUM, 2006c) betont sie zusätzlich die Relevanz des Beginns einer *liberal education* bereits im Kindesalter²². Auch wenn die Philosophin die Relevanz und theoretische Anwendbarkeit ihrer Bildungsvorschläge als global betrachtet – da Bildungsinstitutionen sich im Zentrum der Möglichkeiten einer Demokratie befinden, auf sich selbst einzuwirken – bezieht sie sich in ihren beiden Büchern, vor allem bezüglich ihrer illustrativen Elemente, nur auf das amerikanische Bildungssystem.

Dieses Kapitel wird sich entsprechend der vorangegangenen Ausführungen der exegetisch-analytischen Untersuchung des Bildungsprogramms von Martha Nussbaum widmen. Im Rahmen dessen werde ich eine detaillierte Darstellung der drei von Nussbaum formulierten Bildungssäulen vornehmen. Im Zuge dieser Ausführungen werde ich aufkommende Leerstellen und Problematiken bezüglich Nussbaums Bildungsvorschlägen adressieren.

²²In ihrem Artikel *Political Soul-Making and the Imminent Demise of Liberal Education* (2006) führt Nussbaum ihre Position bezüglich einer möglichst früh angesetzten *liberal education* folgendermaßen aus: „In my book [*Cultivating Humanity*; Anm. HS] I focused on liberal education in colleges and universities, but it was always my view that these values need to be cultivated appropriately by primary and secondary education. Colleges will not get very far, unless students have begun much earlier.“ (NUSSBAUM, 2006c, pp. 308)

3.1 Socratic self-examination – Challenging the authority of tradition

*„Philosophical questioning arises wherever people are.
... students are discovering that philosophy is not an abstract,
remote discipline, but one that is woven, as Socrates' arguments were woven,
into the fabric of their daily lives, their discussions of life and death,
abortion and revenge, institutional justice and religion.
Philosophy breaks out wherever people are encouraged
to think for themselves, questioning in a Socratic way.“*
(NUSSBAUM, 2003[1997], p. 17)

Die erste der drei von Martha Nussbaum formulierten Bildungssäulen stellt kritisches Denkvermögen dar, was sie mit dem Überbegriff *socratic self-examination* umschreibt. Da für Nussbaum der sokratische Einschlag von kritischem Denken eine maßgebliche Rolle darstellt, werde ich die von der Philosophin weitgehend synonym gebrauchten Begriffe *socratic self-examination*, *socratic reasoning* und *socratic questioning* einheitlich mit sokratischer Kritikfähigkeit übersetzen.

Damit das innerhalb einer Demokratie so essentielle und ausschlaggebende fundamentale Element kollektiver Kommunikationsbefähigung etabliert werden kann, muss laut Nussbaum das Bildungssystem eines demokratischen Staates, die Förderung von sokratischer Kritikfähigkeit – sowie auch der beiden anderen Bildungssäulen – priorisieren:

„In order to foster a democracy that is reflective and deliberative, rather than simply a marketplace of competing interest groups, a democracy that genuinely takes thought for the common good, we must produce citizens who have the Socratic capacity to reason about their beliefs.“
(NUSSBAUM, 2003[1997], p. 19)

Bevor ich jedoch zur Darstellung von Nussbaums Ausführungen bezüglich sokratischer Kritikfähigkeit übergehe, werde ich in einem ersten Unterkapitel zunächst auf eine Lücke in Nussbaums Verwendung dieses Konzeptes eingehen. Die Verwendung

von sokratischer Pädagogik als Inspiration für ein Bildungsprogramm, ohne dabei auf die Ausführungen von Sokrates bezüglich der Voraussetzungen und Grenzen seiner für seine Pädagogik essenziellen Fragemethode (Elenchos) einzugehen – wie von Martha Nussbaum in *Cultivating Humanity* und *Not for Profit* vorgenommen – erscheint lückenhaft und als „Rosinenpickerei“.

3.1.1 Das sokratische Problem mit Lehren und Lernen

„SOCRATES: *Then virtue cannot be taught?*
MENO: *Apparently not, if we have investigated this correctly.*“
(PLATO, 1997, p.894 [96d])

Seit der von Martha Nussbaum 1997 in *Cultivating Humanity* ausgesprochenen Notwendigkeit sokratischer Kritikfähigkeit innerhalb höherer Bildungsinstitutionen – zugunsten der Demokratie – gesteigerte Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, scheint diese eine regelrechte Renaissance²³ zu erleben, wie beispielsweise Brickhouse und Smith (2009) in einem Artikel ausführen:

„*In recent years a great deal of learned attention has been paid to what has become known as the ‚Socratic Method‘, or the ‚Socratic Method of Teaching‘, from scholars specializing in the study of ancient Greek philosophy, as well as from specialists in educational theory.*“
(BRICKHOUSE & SMITH, 2009, p. 177)

Auch Nussbaum selbst stellt 2017 in einem Interview mit *National Endowment for the Humanities* (NEH) – erfreut – fest, dass sich die Zahl der Einschreibungen in geisteswissenschaftliche Studiengänge an *Community Colleges* signifikant erhöht hat und sich geisteswissenschaftliche Kurse in der Erwachsenenbildung gesteigerter Aufmerksamkeit erfreuen. (vgl. NATIONAL ENDOWMENT FOR THE HUMANITIES, 2017)

Die Beschäftigung mit sokratischen Methoden und Denkweisen ist dabei vor allem in wissenschaftlichen Kontexten immerwährend mit Schwierigkeiten verbunden. Nicht

²³Wobei an dieser Stelle keinerlei Hinweise darauf zu finden sind, dass eine derartige Entwicklung dem Wirken von Martha Nussbaum zugeschrieben werden kann.

nur ist es problematisch, die Position eines Philosophen darzustellen oder zu interpretieren, wenn dieser selbst keinerlei schriftliche Zeugnisse hinterlassen hat und eine Auseinandersetzung mit den ihm zugeschriebenen Ausführungen daher ausschließlich über Sekundärquellen²⁴ stattfinden kann. In Konsequenz ist man hierdurch auf die jeweiligen Beschreibungen der Figur²⁵ des Sokrates durch unterschiedliche Autoren²⁶ angewiesen. Des Weiteren ist – neben immer wieder auftretender Uneinigkeit bezüglich der korrekten Übersetzung der Texte – innerhalb wissenschaftlicher Diskurse umstritten, welche Lesart und Darstellung der des Sokrates am gerechtesten wird. (vgl. MORRISON, 2006; VLASTOS, 1971; KNOLL, 2009)

Eine weitere Schwierigkeit, welche sich bezüglich sokratischer Kritikfähigkeit als pädagogischem Vorhaben ergibt, ist die entscheidende Frage – welche Sokrates selbst aufwirft –, ob durch die von ihm angewandte Methode des Hinterfragens Lernen überhaupt ermöglicht werden kann. Sokrates Bestreben, welches er unter anderem im Menon-Dialog darstellt, besteht darin Individuen, durch gezieltes, kritisches Hinterfragen, dazu zu bewegen bestehende, falsche Überzeugungen als solche zu erkennen, eigenständig abzulegen und zu neuen, richtigen Überzeugungen zu gelangen.

In ihren Ausführungen geht Martha Nussbaum auf dieses essentielle Kernelement sowie die im Menon-Dialog von Sokrates dargelegten, damit verbundenen Herausforderungen und Schlussfolgerungen nicht ein.

Die sokratische Position²⁷ bezüglich des Lernens fußt auf der von ihm vorgenommenen

²⁴Die hier populärsten stellen wohl mit Abstand die Aufzeichnungen von Platon dar, welcher in zahlreichen Schriften, zumeist in Dialogform, die Philosophie seines Lehrers dargestellt hat. Zudem wird Sokrates in den Werken von Aristophanes und Xenophon, jedoch weit weniger umfangreich, erwähnt.

²⁵Donald Morrison führt über die Herausforderungen mit sokratischen Inhalten aus: „*The character ‚Socrates‘ in Plato’s dialogues is one of the most fascinating in world literature. Yet it is hard to know in this portrait where the historical Socrates leaves off and Plato begins.*“ (MORRISON, 2006, p. 101) Auch in der posthum veröffentlichten Vorlesung von Wolfgang Fischer, hebt dieser hervor, dass sich „jeder, der nicht die Überzeugung von der schlechthinnigen Unfassbarkeit des Sokrates teilt, sondern der die Erkennbarkeit von so etwas wie einem sokratischen Substrat in der sokratischen Literatur nicht ausschließt, auf dünnem Eis“ (FISCHER, 2004, S. 25) bewegen würde.

²⁶Hierauf geht Nussbaum ein, wenn sie erläutert, dass „*in some works, Plato represents Socrates as he was, and in others he advances his own ideas, using Socrates as a character.*“ (NUSSBAUM, 2003[1997], p. 26)

²⁷Da unmöglich festzustellen ist, ob Plato innerhalb der sokratischen Dialoge seine eigene oder Sokrates Position illustriert, bezeichnen unterschiedliche Autor*innen jeweils Plato oder Sokrates als Urheber.

Unterscheidung zwischen unterschiedlichen Formen von Wissen, dem Verhältnis, in dem diese zueinander stehen und deren Lehr- und Lernbarkeit. Zunächst einmal vertritt Sokrates die folgende axiomatische Position: „*there is no teaching but recollection*“. (PLATO, 1997, p. 881 [82a]) Er verortet diese Aussage in der Annahme, das alles Wahre bereits existiert und die unsterbliche Seele eines Menschen sich nur durch Erkenntnis an etwas bereits zuvor einmal Geschautes²⁸ erinnern kann. Demzufolge kann Lernen nicht darin bestehen, „daß eine Person objektive Wissensinhalte an eine andere weitergibt.“ (LISKE, 1989, S. 78f.)

Sokrates demonstriert dies, indem er einem Sklavenjungen ohne Vorkenntnisse und ohne ihn explizit zu unterrichten, nur mithilfe von Fragen dazu bringt, den Satz des Pythagoras selbst zu erkennen. Dass dies möglich ist, stellt im Menon-Dialog den Beweis einer unsterblichen Seele dar, in welcher die Wahrheit bereits vorhanden ist und nur erkannt werden muss. (PLATO, 1997, pp. 881-889 [82a-90b])

Weiter geht Sokrates davon aus, „daß ein Wissen sich nie in der Kenntnis der einschlägigen wahren Aussagen erschöpfen kann (also z.B. in der Kenntnis philosophischer Wahrheiten), sondern immer auch von einem entsprechenden Können begleitet sein muß (wie der Fähigkeit, philosophisch argumentieren zu können, zu schlussfolgern, zu widerlegen etc.).“ (LISKE, 1989, S. 79)

An dieser Stelle ist es relevant, den für Sokrates zentralen Begriff Tugend ins Spiel zu bringen und zu klären, was genau unter dem Begriff zu verstehen ist, wie ihn Sokrates im Menon-Dialog und bezogen auf Lehren und Lernen verwendet. Auch begründen die folgenden Erläuterungen weshalb ich eine Beschäftigung mit dieser Thematik, im Rahmen der in dieser Arbeit vorgenommenen Analyse, für notwendig halte.

Entgegen der aktuellen alltagssprachlichen Bedeutung begreift Sokrates „Tugendwissen als ein Können ..., genauer als ein Richtig-gebrauchen-Können der an sich indifferenten“ (LISKE, 1989, S. 79) Tugenden, welche selbst „nichts anderes als Formen der sittlichen Einsicht“ sind. Gleichmaßen entscheidend ist, dass die von Sokrates

Dieser Problematik werde ich an dieser Stelle nicht weiter nachgehen. Zugunsten leichter Verständlichkeit begreife ich im folgenden die Position, welche in dem von Plato verfassten Menon vertreten ist, als sokratisch.

²⁸Das Konzept eines Ideenhimmels, wird von Platon im sechsten Buch seiner Politeia durch das Höhlengleichnis anschaulich erläutert. (vgl. PLATON, 1958)

im Menon genannten²⁹ „ambivalenten seelischen Vorzüge ... daher keine Tugenden oder Formen eines eindeutig den Nutzen sichernden praktischen Wissens sein [können; Anm. HS]; damit beruhen sie nicht auf erzieherischen Bemühungen innerhalb eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses“. (LISKE, 1989, S. 79)

Was heute unter Tugenden verstanden wird (Ehrlichkeit, Tapferkeit, Nachsichtigkeit, Fleiß etc.) sind für Sokrates natürliche Anlagen, welche in einem Menschen von Geburt an verankert sind und sich damit jeglicher Lehrbarkeit entziehen. Tugendwissen im sokratischen Sinne bildet das theoretische Fundament des „Richtig-gebrauchen-Können[s; Anm. HS] dieser psychischen Veranlagungen“ und „ist nicht irgendein wertneutrales Wissen, sondern wesentlich ein sittlich wertendes Wissen, ein Wissen letztlich um die Idee des Guten als den letzten Wertmaßstab“. (LISKE, 1989, S. 80) Die Idee des Guten jedoch vermag für Sokrates von keinem Menschen gelehrt werden, da es ausschließlich göttliches Vorrecht darstellt, die Wahrheit in Gänze zu erkennen.

Dieser Umstand birgt signifikante Konsequenzen für die Lehr- und Lernbarkeit, was Sokrates ausdrückt, indem er Menon erklärt, dass es keine Lehrer für die Vermittlung von Tugendwissen geben könne. Tugendhaftigkeit selbst kann nur durch eigenständige Erkenntnis erreicht werden, welche nicht von außen erzeugt, sondern maximal angestoßen werden kann. (LISKE, 1989, S. 80)

Heruntergebrochen und auf die Ausführungen Nussbaums rückbezogen, bedeutet dies, dass die pädagogische Bemühung, sokratische Kritikfähigkeit in jungen Menschen zu erzeugen, keinerlei Garantie beinhaltet, dass diese einerseits zu den gewünschten Erkenntnissen gelangen und zweitens, dass erfolgreiche Erkenntnis auch zu Tugendhaftigkeit führt. Und die These, dass Martha Nussbaum die Erzeugung von Tugendhaftigkeit bei jungen Menschen mithilfe pädagogischer Bemühungen im Sinn hat, lässt sich aufrecht erhalten, auch wenn die amerikanische Philosophin diese selbst in dieser Form nie aufgestellt oder bestätigt hat. Sowohl in *Cultivating Humanity* als auch in *Not for Profit* wird durch die affirmative Ausdrucksweise und die illustrativen Beispiele und Anspielungen bezüglich der für Demokratie so notwendigen Haltungsermöglichung

²⁹ „SOCRATES: Let us now look at the qualities of the soul. There is something you call moderation, and justice, courage, intelligence, memory, munificence, and all such things?“ (PLATO, 1997, p. 888 [88a])

durch die drei Bildungssäulen deutlich, welche Position Nussbaum selbst bezüglich der Wirkmächtigkeit und Möglichkeit von pädagogisch induzierter Tugendhaftigkeit einnimmt. Obgleich sie wiederholt betont, dass es ihr eben nicht darum gehe, bei Menschen mithilfe pädagogischer Einwirkungen ein spezifisches Verhalten zu erzeugen, sondern sie im Gegenteil demokratisch und damit undogmatisch befähigen zu wollen, kritisch mit Selbst und Welt umgehen zu können – sofern sie dies auf freiwilliger Basis wollen – schwingt in Nussbaums Ausführungen unterschwellig die Überzeugung mit, dass wenn Menschen nur die Befähigung ermöglicht würde, das Richtige zu tun, sie dies auch tun würden. Und eben dies entspricht der sokratischen Definition von Tugendhaftigkeit: Sie bezeichnet die Haltung eines Menschen, sich im Angesicht der Erkenntnis dessen, was das Richtige zu tun wäre, auch dementsprechend zu handeln.

Inwiefern diese Haltung von Nussbaum über die sokratische Lehr-Lern-Thematik hinaus problematisch ist, werde ich im zweiten Teil der Arbeit im Zuge der kritischen Analyse des Verhältnisses von Bildung und Demokratie genauer ausführen.

Jedoch erweist sich die Verwendung des Konzeptes sokratischer Kritikfähigkeit für Nussbaums Vorhaben der undogmatischen, demokratischen Befähigung zu einem kritischen Selbst- und Weltverhältnis unter einem anderen Aspekt als durchaus fruchtbar. Denn hierfür bietet nicht die Elenchos-Methode, aber das Selbstverständnis von Sokrates eine geeignete, demokratisch und undogmatisch anmutende Lösung. Indem Sokrates sich entgegen anderen selbst ernannten Lehrern seiner Zeit (Sophisten) eben nicht als Lehrer verstand, sondern lediglich als Unterstützer im Prozess der freiwilligen kritischen Auseinandersetzung. (PLATO, 1997, p. 881ff. [82a-84b])

Hugh Benson (1990) erwähnt unter Rückgriff auf Nicolas White (1976), dass Sokrates als Skeptiker zu verstehen sei, dessen Ansatz wie folgt gedeutet werden könne:

„as a first step toward ridding oneself of a false conceit of knowledge, so that genuine knowledge might, somehow, be put in its place. Plato ... went beyond Socrates in developing a view about how such knowledge might be gained“.

(WHITE, 1976, p. 3 zit. nach BENSON, 1990, p. 128)

Dass sich Sokrates weder als Lehrer noch als indoktrinär versteht, ist aus seiner Vorgehensweise in den von Plato verfassten Dialogen ersichtlich. Der Ablauf ist zumeist

ident: Sokrates formuliert zu allen Argumenten oder Thesen seines Gesprächspartners widersprüchliche Gegenthesen. Auf diese Weise verhilft er seinen Gesprächspartnern dabei, Ungereimtheiten in ihren Denkmustern selbst zu erkennen. Nicht selten bleiben am Ende Fragen offen, welche Sokrates nicht zu beantworten weiß und darauf hinweist, dass es weiterer Auseinandersetzung diesbezüglich bedarf. (BRICKHOUSE & SMITH, 2009, p. 181)

Martha Nussbaum geht davon aus, dass eine solche Art der kritischen Auseinandersetzung bereits eine „*democratic idea of learning*“ (NUSSBAUM, 2003[1997], p. 20) darstellt, die einen positiven Effekt auf die Autonomie sowie die *capabilities* und *capacities* eines Menschen haben kann. Daher wage ich an dieser Stelle die Schlussfolgerung, dass die amerikanische Philosophin ihren Fokus aus diesem Grund auf das Potential einer *socratic self-examination* legt und sich trotz vielerlei Herausforderungen und offener Fragen auf diesen Teil von Sokrates Philosophie bezieht.

3.1.2 Selbstbetrachtung als Grundvoraussetzung für lebenswertes Dasein

*„Socrates said that the unexamined life
is not worth living for a human being.
In other words, this life of questioning is not just somewhat useful;
it is an indispensable part of a worthwhile life
for any person and any citizen.“*
(NUSSBAUM, 2003[1997], p. 21)

Bei ihrer Begründung der Notwendigkeit und Nützlichkeit von sokratischer Kritikfähigkeit stützt sich Nussbaum auf eine bereits von Sokrates diesbezüglich geführte Argumentation. Dem Vorwurf, die Jugend durch die Anstiftung zu Kritik und Ungehorsam gegenüber lange gewahrten Traditionen zu verderben, welchem sich aktuell (1997) *colleges* und Universitäten gegenübersehen, musste sich bereits Sokrates im antiken Athen stellen. Der griechische Philosoph war überzeugt davon, dass die unhinterfragte Akzeptanz von Traditionen, starken Meinungen und alten Werten eine Verschwendung des eigenen Lebens darstellte und seine Bemühungen Menschen in dieser Hinsicht zu

einer besseren Lebensweise zu verhelfen, traf mitnichten immer auf Verständnis.

In dem zu Beginn stehenden Zitat greift Nussbaum Sokrates Erklärung aus seiner *apologia* – seiner Verteidigungsrede in seinem eigenen Hinrichtungsprozess – auf, mit der er begründet, warum er nicht bereit ist, ins Exil zu gehen und es weiterhin für das Richtige hält, die Bürger Athens mit der Notwendigkeit kritischer Selbstbetrachtung und -überprüfung zu drangsalieren. Er betont, „*that it is the greatest good for a man to discuss virtue every day and those other things about which you hear me conversing and testing myself and others*“. (PLATO, 1997, p. 33 [38a])

Welche Nachteile ein Mangel an *self-examination* mit sich bringen kann, illustriert Nussbaum in *Cultivating Humanity* und *Not for Profit* anhand einer Vielzahl von Ausschnitten und Verweisen aus sokratischen Dialogen. Indem Sokrates „*generals about courage, friends about friendship, politicians about self-restraint, religious people about piety*“ (NUSSBAUM, 2003[1997], p. 25) befragt, verfolgt er das Ziel, den jeweils Befragten aufzuzeigen, dass sie sich nicht ausreichend mit den Gründen für ihre Handlungen und Entscheidungen auseinandergesetzt haben. Das eigentliche Ziel, welches damit von ihm verfolgt wird, besteht darin, bei Menschen ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass die Gründe, welche sie für ihre Entscheidungen und Handlungen haben und derer sie nicht immer zur Gänze gewahr sind, diese erheblich beeinflussen. In Konsequenz bestimmen somit unreflektierte persönliche oder unhinterfragt tradierte Aspekte die Diskussionen um jedwede Gegenstände und machen diese – oftmals unbewusst und ungewollt – zu einem Schauplatz konkurrierender Interessen anstatt zu einer gewinnbringenden Diskussion auf der Suche nach einem gemeinsamen Konsens. Kritische Selbstbetrachtung und -überprüfung wird somit zu einer dringenden praktischen Notwendigkeit für politische Praxis – sokratisch zu verstehen als gesellschaftliche Teilhabe aller Bürger*innen. (NUSSBAUM, 2003[1997], pp. 24) Eben dies hebt Nussbaum hervor, wenn sie ausführt:

„Reason, in short, constructs the personality in a very deep way, shaping its motivations as well as its logic. Argument doesn’t just provide students with reasons for doing thus and so; it also helps to make them more likely to act in certain ways, on the basis of certain motives. In this very deep way, it produces people who are responsible for themselves, people whose reasoning and emotion are under their own

control.“

(NUSSBAUM, 2003[1997])

Dass Sokrates und auch Nussbaum den Menschen als genuin politisches Wesen betrachten, untermauert warum aus ihrer Position heraus unreflektiertes Dasein als nicht lebenswert begriffen wird. Nussbaum hat diesen Aspekt auch in den von ihr ausformulierten *Basic Human Functional Capabilities* – welche die Basis eines menschenwürdigen Lebens bilden (siehe Kapitel 2.1.2) – verankert, indem sie „*being able to form a conception of the good and to engage in critical reflection about the planning of one's own life*“ (NUSSBAUM, 1990, p. 225) in ihrer Liste aufführt.

Sokrates vertrat die Auffassung, dass ein Mensch nur dann ein lohnenswertes Leben führen würde, wenn er sich sein Selbst zu eigen gemacht hätte. Was das genau bedeutet, erläutert Martha Nussbaum in *Cultivating Humanity*: „*Most of the people Socrates encountered were living passive lives, lives in which, in the most important things, their actions and choices were dictated by conventional beliefs.*“ (NUSSBAUM, 2003[1997], pp. 21) Passivität an dieser Stelle bezeichnet den Umstand, dass sich diese Menschen nicht im Klaren über ihre eigenen Beweggründe für Handlungen und Entscheidungen waren. Sokrates versuchte daher diese gelebte Passivität gezielt zu attackieren und zur Aktivität anzuregen. Das und inwieweit die Menschen von unbewussten und/oder unreflektierten Überzeugungen geformt und geleitet würden, wäre ihnen nicht bewusst, da niemals eine diesbezügliche Auseinandersetzung stattgefunden hätte. Sie hätten sich nie die Frage gestellt „*whether there were other ways of doing things, and which ways were truly worthy of guiding them in their personal and political lives*“. (NUSSBAUM, 2003[1997], pp. 21) Wenn Sokrates somit von der Prämisse ausgeht, dass ein unreflektiertes Leben ein menschenunwürdiges Leben darstellt, führen Menschen, die sich nicht über ihre eignen Beweggründe bewusst sind, ein unwürdiges Leben: „*they had not made their own selves fully their own*“. (NUSSBAUM, 2003[1997], pp. 21)

Dass die von Sokrates praktizierte Form von Selbstbetrachtung und -überprüfung Unannehmlichkeiten für die meisten Menschen mit sich bringt, welche damit konfrontiert werden – in der alltäglichen Anwendung haben, die von Sokrates und seinen Anhängern Befragen, vermutlich nicht so einsichtig reagiert wie in den platonischen Dialogen

dargestellt – war Sokrates bewusst. (NUSSBAUM, 2003[1997], pp. 25) Seine sokratische Methode

„has angered and embarrassed many men who were reputed to be wise. Consequently, these men have leveled accusations against Socrates that could be leveled at any philosopher. These latter accusations are, however, trumped up as a result of the anger and embarrassment that Socrates and his young imitators have engendered by exposing the ignorance of these men.“

(BENSON, 2011, p. 180)

Eben diese hier von Benson erwähnte Ignoranz, wenngleich nicht immer zwingend selbstverschuldet verursacht, führt auch Nussbaum, wie in der Einleitung knapp erwähnt, als problematisch an. Wie auch Sokrates verortet Nussbaum diese Ignoranz in mangelnder oder alter Tradition verhafteter Erziehung und Bildung von Menschen, welche ihnen nie beigebracht hätte, die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst anzustreben.

Wie problematisch für die Athener die unablässigen Versuche von Sokrates waren, ihnen kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst näherzubringen, zeigt der Umstand, dass sie ihn schlussendlich 399 v. Chr. zum Tode durch den Schierlingsbecher verurteilt haben. (MORRISON, 2006, p. 101)

3.1.3 Die Relevanz des Argumentes – Kritisches Denken als demokratische Notwendigkeit

*„It is not good for democracy when people vote on the basis of sentiments
they have absorbed from talkradio and have never questioned.
This failure to think critically produces a democracy
in which people talk at one another but never have a genuine dialogue.
In such an atmosphere bad arguments pass for good arguments,
and prejudice can all too easily masquerade as reason.
To unmask prejudice and to secure justice, we need argument,
an essential tool of civic freedom.“*
(NUSSBAUM, 2003[1997], p. 19)

Martha Nussbaums Begründung für die unbedingte Notwendigkeit, Menschen zu kritischem Denken und aktiver Selbstreflexion zu befähigen, ist eng verwoben mit ihrer Prämisse des genuin politischen Menschen und ihrem Demokratieverständnis. Für die amerikanische Philosophin ist das Bestehen einer Demokratie abhängig von der Befähigung ihrer Bürger*innen einen gemeinsamen Kommunikationsraum bezüglich unterschiedlicher Positionen, Themen und Werte finden und nutzen zu können, um einen Konsens erreichen zu können. (NUSSBAUM, 2003[1997], pp. 18) Diese Möglichkeit setzt für sie unter anderem voraus, dass die Bürger*innen fähig sind, kritisch zu denken und die Beweggründe ihres Handelns und ihrer Entscheidungen zu reflektieren und macht damit *socratic self-examination* zum „*central educational goal for democracy*“. (NUSSBAUM, 2003[1997], p. 29) Dabei ist „die Fähigkeit zum kritischen Denken bei Nussbaum durch die Bezugnahme auf die sokratische Form des Argumentierens geprägt.“ (FLINDT, 2020, S. 212)

In ihrem bereits zuvor erwähnten Artikel *Aristotelian Social Democracy* skizziert Nussbaum ihre Idealform einer Demokratie. Dieses Demokratieverständnis ist geprägt durch das Streben nach dem Allgemeinwohl für alle Bürger*innen und dem Respekt für die Würde jedes einzelnen Menschen. In dieser Darstellung und Argumentation stützt sich Nussbaum gänzlich auf Sokrates. Der griechische Philosoph schätze und bevorzugte

die Demokratie gegenüber anderen Herrschaftsformen, trotz ihrer vermeintlich schwächeren Position. Wird demokratische Wahl als bloßes Zusammentreffen gegensätzlicher Interessen und die ethischen Grundsätze von Inklusion, Gleichberechtigung und Menschenwürde als hindernd und ineffizient begriffen, kann eine Demokratie als schwache Position im Weltgefüge begriffen werden. Für Sokrates – und damit auch Nussbaum – profitiert eine Demokratie jedoch von genau diesen Aspekten. Da für Nussbaum Menschenwürde und -rechte axiomatisch sind, wird eine Demokratie, gerade weil sie die Beratungs- und Entscheidungsbefugnisse aller Bürger*innen anerkennt, miteinbezieht und respektiert und dementsprechend eine deliberative Urteilsfindung bezüglich des Allgemeinwohls vertritt, zur einzig möglichen und guten Lebens- und Herrschaftsform. (NUSSBAUM, 2003[1997], pp. 26)

In Konsequenz wird damit die (Aus-)Bildung der an dieser deliberativen Urteilsfindung beteiligten Entscheidungsträger*innen essentiell. Nussbaum betont, dass für Sokrates ein aktiver und bemühter Umgang mit den moralischen Fähigkeiten, derer die an diesen Entscheidungen beteiligt sind, entscheidend für einen Staat ist. *„That is why education seems to him so urgently required in democracy. That is why it seems to him so irrational to turn the most important things over to people whom you then fail to educate.“* (NUSSBAUM, 2003[1997], p. 27)

Wenn demnach eine Demokratie mehr sein will und soll *„than simply a marketplace of competing interest groups“* (NUSSBAUM, 2003[1997], p. 19) und in der Lage sein will, deliberativ zu einem Konsens bezüglich des Allgemeinwohls zu kommen, müssen demokratische Werte und Ziele ein wesentliches Interesse des öffentlich-staatlichen Bildungs- und Erziehungssystems sein. Dies, so postuliert Nussbaum, wäre durch die Vermittlung von sokratischer Argumentation und Kritikfähigkeit garantiert, da diese keineswegs wertfrei ist, sondern die Stärkung und Förderung von demokratischen Werten als axiomatischen Bestandteil vorweist:

„But Socrates’ opponents on the left make the same error as do his conservative opponents, when they suppose that argument is subversive of democratic values. Socratic argument is not undemocratic. Nor is it subversive of the just claims of excluded people.“

(NUSSBAUM, 2003[1997], p. 19)

Kritische, reflexive Argumentation stellt demnach nicht ein, wie laut Nussbaum amerikanischen Universitäten mehrfach vorgeworfen wurde, unsensibles und wertneutrales Infragestellen von bewährten und geschätzten Traditionen, Vorstellungen und Regelungen dar, sondern ein konstitutives Element deliberativer Demokratien.

Als weiteres konstitutives Element für demokratisch-moralisches Dasein beschreibt Martha Nussbaum das wechselseitige Verhältnis von sokratischer Kritikfähigkeit und logischer Analyse. *„Logical analysis is at the heart of democratic political culture. When we do wrong to one another politically, bad argument is often one cause.“* (NUSSBAUM, 2003[1997], p. 36) Die amerikanische Philosophin illustriert diese Aussage mit plakativen Vorurteilen und oberflächlichen Gleichsetzungen, welche sie als unvermeidbare Bestandteile alltäglichen Denkens bezeichnet und als häufiges Ergebnis von unzutreffenden Schlussfolgerungen begreift. Diese haben somit einen erheblichen Einfluss auf zwischenmenschliche Beziehungen. (NUSSBAUM, 2003[1997], pp. 36; NUSSBAUM, 2010, pp. 74) An dieser Stelle kann das Zusammenspiel von kritischem Hinterfragen und logischer Analyse dabei helfen, Verleumdungen und Stereotypen als solche zu erkennen. Logische Analyse *„unmasks prejudice that masquerades as reason. ... Although logic will not get us to love one another, it may get us to stop pretending that we have rational arguments for our refusals of sympathy.“* (NUSSBAUM, 2003[1997], p. 36) Das eben beschriebene wechselseitige Verhältnis stellt damit eines der wirksamsten Werkzeuge von demokratischen Bürger*innen gegen politischen Machtmissbrauch und Ungleichgewicht dar. (NUSSBAUM, 2003[1997], p. 36)

In *Not for Profit* weist Nussbaum zudem darauf hin, dass sokratische Kritikfähigkeit bezüglich zwei weiterer Aspekte für die Entscheidungsträger*innen deliberativer Demokratien wertvoll ist. Ein Problem *„with lack of self-examination is that it leads to unclarity about goals“*. (NUSSBAUM, 2010, p. 49) Gerade dieses Selbstverständnis ist aber für Nussbaum entscheidend, wenn ein produktiver Kommunikationsraum zwischen Bür-

ger*innen mit unterschiedlichen Positionen etabliert werden und ein Konsens möglich sein soll. Das zweite von Nussbaum identifizierte Problem stellt der Umstand dar, dass „people who fail to examine themselves ... often prove [being; Anm. HS] all too easily influenced“. (NUSSBAUM, 2003[1997], p. 50) Wie bereits zuvor erläutert (siehe Kapitel 4.1.2) kann sokratische Kritikfähigkeit Menschen somit dabei unterstützen, ein selbstbestimmtes Leben auf der Basis von reflektierten Gründen für eigenes Handeln und Entscheidungen zu führen. Die hierdurch gewonnene Selbstsicherheit, so Nussbaum, bietet Menschen eine gewisse Stabilität und Sicherheit, welche vor Beeinflussung und Manipulation schützen kann.

3.1.4 Die Entwicklung von sokratischer Kritikfähigkeit – *How to become a stinging gadfly*

„The real problem is the sluggishness of thought characteristic of these democratic citizens, their tendency to go through life without thinking about alternatives and reasons.

It is not surprising that they were this way, given the education they had had.“

(NUSSBAUM, 2003[1997], p. 22)

Sokrates verstand sich selbst als (zu Unrecht) unbezahlte, aber unbezahlbare Notwendigkeit für die Demokratie Athens. Er wollte dem Mangel (selbst-)kritischen Umgangs und übersteigerter Selbstsicherheit von potentiellen Demagogen in seinem Umfeld gleich einer Stechmücke³⁰ unermüdlich zusetzen. Martha Nussbaums Vorhaben, junge Menschen zu sokratischer Kritikfähigkeit zu befähigen, orientiert sich an diesen Irritationsbemühungen des antiken Philosophen, welche sie hofft, zum Wohle aller Menschen und der Demokratie in Bildungsinstitutionen zu fördern und auszuweiten.

³⁰ „I was attached to this city by the god – though it seems a ridiculous thing to say – as upon a great and noble horse which was somewhat sluggish because of its size and needed to be stirred up by a kind of gadfly. It is to fulfill some such function that I believe the god has placed me in the city. I never cease to rouse each and every one of you, to persuade and reproach you all day long and everywhere I find myself in your company.“ (PLATO, 1997, p. 28 [30d-e]) Es soll an dieser Stelle kurz erwähnt sein, dass das Wort *μύωψ* bis zum 19Jhd. mit dem Wort Sporn übersetzt wurde. In aktuellen Publikationen wird die Position vertreten, dass diese frühere Bezeichnung, aufgrund terminologischer Untersuchungen als die korrekte Übersetzung zu begreifen ist. (vgl. MARSHALL, 2017)

Für die von ihr hierbei vertretene Position, dass sokratische Kritikfähigkeit ein essenzielles Element einer deliberativen Demokratie darstellt und daher deren Entwicklungsmöglichkeit als unverzichtbarer Bestandteil öffentlich-staatlicher Bildung etabliert werden muss, formuliert sie dafür notwendige bildungspolitische Rahmenbedingungen. In *Cultivating Humanity* formuliert Nussbaums vier Ansprüche an sokratisch orientierte Bildung, die sie für die Realisierung von sokratischer Kritikfähigkeit im Rahmen von akademischer Bildung und Erziehung für relevant hält. (NUSSBAUM, 2003[1997], pp. 30-35)

1. Nussbaum begreift sokratische Bildung als für jeden Menschen geeignet und notwendig. Dieser Anspruch fußt auf der bereits mehrfach erwähnten Überzeugung Nussbaums, dass sokratische Kritikfähigkeit nicht nur eine für alle Bürger*innen essentielle Voraussetzung für demokratische Teilhabe darstellt, sondern auch „*of essential importance for every human being*“ (NUSSBAUM, 2003[1997], p. 30) im individuellen Sinne ist. Nussbaum betont an dieser Stelle den Vorsprung des amerikanischen Bildungssystems gegenüber den europäischen Systemen. Während in den USA versucht würde, bestmöglich „*a higher education that combines specialized preprofessional education with a liberal education shared by all students*“ umzusetzen, hätten europäische Studiengänge keinen Sinn für „*a core of common studies that is essential to the good life for each and every person*“. (NUSSBAUM, 2003[1997], p. 31)

Die amerikanische Philosophin geht an dieser Stelle auf die Problematik der Umsetzung einer kollektiven Ausweitung von sokratischer Bildung ein. Sie führt aus, dass die ursprüngliche, inhaltlich überladene platonische Konzeption die Kapazitäten des alltäglichen Lebens der heute lebenden Menschen überschreiten würde. Bildung stellte im antiken Athen – und auch lange Zeit darüber hinaus – einen Luxus dar, welchem sich größtenteils nur jene widmen konnten und sollten, die nicht durch anderweitige Verpflichtungen gebunden waren. „*It was, therefore, education for the few who had time to spare and not education for the many.*“ (BIESTA, 2020, p. 8) Die sokratische Konzeption birgt laut Nussbaum keine elitären Tendenzen, da sie sich auf die Demokratie stützen würde. Da Hochschulbildung hier mit der (Weiter-)Entwicklung von praktischer Vernunft gleichgesetzt wird,

über welche alle Bürger*innen bereits verfügen würden, wäre es möglich, eine Universalisierung umzusetzen, die das demokratische-politische Gemeinwesen stärken würde. (NUSSBAUM, 2003[1997], pp. 31)

2. Sokratische Bildung muss bestmöglich an die Umstände und den Kontext von Schüler*innen angepasst werden. „*If education is understood in the Socratic way, as an eliciting of the soul's own activity, it is natural to conclude, ... that education must be very personal.*“ (NUSSBAUM, 2003[1997], p. 32) Dementsprechend muss Nussbaum sokratische Bildung Schüler*innen an dem Punkt abholen, an dem sie gerade stehen. Gemeint ist damit die Berücksichtigung von beispielsweise individuellen Wissenständen, religiösen Überzeugungen oder sozio-ökonomischen Hintergründen. Selbstverständlich ist Nussbaum die Tragweite einer solchen Anforderung an Bildungsinstitutionen bewusst, obgleich sie an dieser Stelle nicht weiter auf die hier bestehenden Kapazitätsprobleme eingeht. Sie betont diesbezüglich die Notwendigkeit der Entwicklung und Umsetzung diverser curricularer Ansätze: „*If we have in mind a general shared goal but, like the Stoics, acknowledge that our students approach the goal from many different starting points, we will naturally conclude that many different curricular approaches are required.*“ (NUSSBAUM, 2003[1997], p. 32)
3. Sokratische Erziehung muss pluralistisch sein und sich dementsprechend mit einer Vielzahl unterschiedlicher Normen, Kulturen und Traditionen beschäftigen. „*There is no more effective way to wake pupils up than to confront them with difference in an area where they had previously thought their own ways neutral, necessary, and natural.*“ (NUSSBAUM, 2003[1997], p. 32) Anhand fremder Gesellschaften exemplarisch Zuschreibungen, Werte und Normen zu untersuchen stellt laut Nussbaum die geeignetste Möglichkeit dar, Irritationen in, bis dato unhinterfragten und für endgültig gehaltenen, Denkmustern und- systemen von Schüler*innen zu erzeugen. Die Komplexität und Verwobenheit der heutigen Welt mache diesbezügliche sokratische Auseinandersetzungen mit Fremd- und Andersheit unverzichtbar. (NUSSBAUM, 2003[1997], pp. 32) Dass speziell diese Forderung pädagogische und ethische Herausforderungen und Problematiken aufwirft, werde ich zu einem

späteren Zeitpunkt explizieren.

4. Sokratische Erziehung muss sicherstellen, Büchern keinen Autoritätsstatus zuzusprechen. Nussbaum betont, dass trotz der Verwendung von Materialien, anhand derer eine Auseinandersetzung stattfinden müsse, die Essenz sokratischer Bildung im Auseinandersetzungsprozess an sich bestünde. An dieser Stelle macht die amerikanische Philosophin den Unterschied zwischen der bloßen Ansammlung von Wissen und einer anhand von Wissen stattfindenden kritischen geistigen Auseinandersetzung deutlich. Kulturell autoritäres Material unhinterfragt zu verinnerlichen würde eben jene Art von Arroganz in Menschen hervorrufen, welche ihnen eine Illusion von Weisheit vermitteln würde, welche das Gegenteil von dem beabsichtigten Ergebnis darstellt. Derartige generierte Selbstsicherheit und Überzeugung könne, wie Nussbaum ausführt, zusätzlich die Chancen kritischer Auseinandersetzung mit eigenen Kulturaspekten und Traditionen verringern. *„So books, when used in education, must be used in such a way as to discourage this sort of reverence and passivity.“* (NUSSBAUM, 2003[1997], p. 34) Würden Bücher nur als Inspiration und Hilfestellung genutzt, wie von der amerikanischen Philosophin gefordert, wäre in Konsequenz den Menschen bewusst werden, dass es keine Alternative dafür gibt, Dinge zu durchdenken, kritisch zu hinterfragen und die Hoffnung auf eine schnelle Lösungen für komplizierte Probleme könne nicht mehr aufrecht erhalten werden. Es müsse den Menschen bewusst werden, *„that we live in a messy, puzzling, and complicated world, in which there is absolutely no substitute for one’s own active searching.“* (NUSSBAUM, 2003[1997], p. 35)

Neben den Ansprüchen, welche Nussbaum an eine sokratische Bildung im akademischen Bereich stellt, geht sie auch auf einige wenige Voraussetzungen von Lehrenden und Lernen ein, die diese mitbringen oder erfüllen müssen, damit die von ihr beabsichtigte Befähigungsermöglichung realisiert werden kann. Zusätzlich hat sie einige Anforderungen bezüglich des Lehr- und Lernkontextes formuliert.

Hervorgehoben wird von der amerikanischen Philosophin wiederholt, wie essenziell für eine gelingende Implementierung von sokratischer Bildung ist, dass die Philosophie als Disziplin daran arbeitet ihren einschüchternden und elitären Ruf abzulegen. Dieser

würde vielen Menschen den Eindruck vermitteln, geeignet oder überhaupt fähig zu sein, sich mit derartig anspruchsvollen Auseinandersetzungen zu beschäftigen. Um an dieser Stelle die Geerdetheit von philosophischer Betätigung zu vermitteln, sollten Universitäten und *Colleges* auch zu Mitteln wie verpflichtender Teilnahme an philosophischen Kursen greifen. Nussbaum bestärkt Versuche, philosophische Argumentation und Analyse anhand relevanter philosophischer Texte in geisteswissenschaftliche Grundkurse zu integrieren. Sie betont jedoch, dass sich die disziplinäre Basis solcher Kurse der Philosophie nahe bleiben müsse, da sonst die so relevante Genauigkeit der Analyse verloren gehen könne. (NUSSBAUM, 2003[1997], p. 42)

Um die Alltagstauglichkeit und vor allem Anwendbarkeit aufzuzeigen, ist es für Nussbaum erweiternd erforderlich, dass die Schüler*innen sokratische Kritikfähigkeit anhand von aktuellen lebensweltlichen Diskursen erproben:

„Instead of learning logical analysis in a vacuum, students now learn to dissect the arguments they find in newspapers, to argue about current controversies in medicine and law and sports, to think critically about the foundations of their political and even religious views.“

(NUSSBAUM, 2003[1997], p. 18)

In Anlehnung an die Relevanz von sokratischer Kritikfähigkeit plädiert Nussbaum zudem für eine möglichst frühe Implementierung derselben in Erziehungs- und Bildungsprozesse. Ihrer Empfehlung nach sollte es Ziel sein *„to encourage Socratic thinking from the very beginning of a child’s education. Indeed, this has often been done. It is one of the hallmarks of modern progressive education.“* (NUSSBAUM, 2010, p. 56)

Ihre Ausführungen diesbezüglich illustriert Nussbaum anhand von unterstützenden Auszügen aus den reformpädagogischen Ansätzen und Ausführungen von unter anderem Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Froebel, Bronson Alcott, John Dewey oder Rabindranath Tagore. (NUSSBAUM, 2010, pp. 56-75) Nussbaum endet ihren historisch-reformpädagogischen Exkurs mit folgender Schlussfolgerung:

„The aspiration to make elementary and secondary classrooms Socratic is not utopian; nor does it require genius. It is well within the reach of any community that respects

the minds of its children and the needs of a developing democracy.“

(NUSSBAUM, 2010, p. 76)

3.2 *Citizens of the World*

*„We live in a world in which people face one another
across gulfs of geography, language, and nationality.
More than at any time in the past, we all depend on people
we have never seen, and they depend on us.
The problems we need to solve—economic, environmental,
religious, and political—are global in their scope.“*

(NUSSBAUM, 2010, p. 79)

Die zweite Bildungssäule, welche für Nussbaum einen zentralen Stellenwert in Bildungssystemen einnehmen sollte, stellt das Vorhaben dar, Schüler*innen zu befähigen sich als Bürger*innen einer gemeinsamen Welt wahrzunehmen. Die aktuelle, sich ausweitende Verwobenheit von globalen Verhältnissen zwischen Systemen und den in ihnen lebenden Menschen erfordert, dass sich Menschen ihrer lokalen Verortetheit entheben können und ihre Entscheidungen und ihr Handeln an dem Maßstab einer globalen Welt ausrichten. Menschen, die sich der „*nonuniversality and nonnaturalness*“ ihres Wert-, Welt- und Denksystems bewusst sind und anhand dessen ihre Entscheidungen und Handlungen ausrichten, sind für Nussbaum in der Lage „[to; Anm. HS] *operate as world citizens with sensitivity and understanding*“. (NUSSBAUM, 2003[1997], p. 52) Zu dieser Haltung kann laut der amerikanischen Philosophin eine spezifische Hochschulbildung befähigen.

3.2.1 Nussbaums Verständnis von Kosmopolitismus – *Transcending local identity*

*„Cynic / Stoic cosmopolitanism urges us to recognize the equal,
and unconditional, worth of all human beings,
a worth that the Stoics grounded in (practical) reason and moral capacity.“*

(NUSSBAUM, 2019, p. 64)

Martha Nussbaum unterscheidet in *Cultivating Humanity* zwei Arten von Kosmopolitismus:

„The classical ideal of the ‚world citizen‘ can be understood in two ways, and ‚cultivation of humanity‘ along with it. The sterner, more exigent version is the ideal of a citizen whose primary loyalty is to human beings the world over, and whose national, local, and varied group loyalties are considered distinctly secondary. Its more relaxed version allows a variety of different views about what our priorities should be but says that, however we order our varied loyalties, we should still be sure that we recognize the worth of human life wherever it occurs and see ourselves as bound by common human abilities and problems to people who lie at a great distance from us.“

(NUSSBAUM, 2003[1997], p. 9)

Sie führt aus, dass, obgleich sie die erstgenannte Definition bevorzugt, es Letztere ist, welche sie als passend für ihre Konzeption eines *world citizen* hält. Während, wie sie ausführt, die erste These ihren Ursprung bei den frühen stoischen Denkern des antiken Griechenland hat, verortet sie die *„more relaxed and inclusive thesis“* (NUSSBAUM, 2003[1997], p. 9) in den späteren römisch-stoischen Überlegungen. (NUSSBAUM, 2003[1997], pp.53-61) Beide Konzeptionen enthalten die erste striktere und die zweite lockere – Verpflichtungen für potenzielle Weltbürger*innen.

Nussbaums Begründung für ihren Vorzug des spätstoischen Kosmopolitismus stellt die notwendige Verträglichkeit, Annehmbarkeit und Zustimmung des eines größtmöglichen Anteils von Bürger*innen dar. Wie sie in *Frontiers of Justice* (2006) ausführt, stützt sie sich bezüglich der Umsetzbarkeit von Konzeptionen auf die von John Rawls etablierte Idee eines *overlapping consensus*³¹:

³¹In seinem Artikel *The Idea of an overlapping consensus* (1987) definiert John Rawls seine in der politischen Theorie verortete Idee eines *overlapping consensus* wie folgt: *„The aims of political philosophy depend on the society it addresses. In a constitutional democracy one of its most important aims is presenting a political conception of justice that can not only provide a shared public basis for the justification of political and social institutions but also helps ensure stability from one generation to the next. Now a basis of justification that rests on self- or group interests alone cannot be stable; such a basis must be, I think, even when moderated by skilful constitutional design, a mere modus vivendi, dependent on a fortuitous conjunction of contingencies. What is needed is a regulative political conception of justice that can articulate and order in a principled way the political*

„But I still retain a role for the notion of overlapping consensus and the related notion of agreement. Thus it is part of what justifies the conception: that it can over time be justified to people who hold different comprehensive conceptions of the good life. Justification thus involves an idea of acceptability to all, or at least to the major conceptions of value. Acceptability is relevant to justification both for reasons of stability - a conception that is acceptable to all can be stable over time - and for reasons of respect.“ (NUSSBAUM, 2006b, p. 163)

Im Gegensatz zu Rawls jedoch begreift sie den von ihr angestrebten *overlapping consensus* als international und kulturübergreifend realisier- und anwendbar. Des Weiteren ist der spätstoische Kosmopolitismus mit ihrer eigenen Konzeption des Guten, auf welcher der *Capabilities Approach* basiert, vereinbar.

Im Gegensatz zum frühstoischen Kosmopolitismus sehen die Spätstoiker lokale Zugehörigkeiten und Beziehungen nicht als einschränkend und daher zweitrangig, sondern als gewinnbringend für das eigene Leben an. Um ihre Vorstellung eines *Citizen of the World* zu illustrieren nutzt Nussbaum die von Hierokles stammende Metapher der konzentrischen Kreise von Beziehungen. Den Kernkreis bildet das Individuum und den äußersten Kreis die Menschheit als Ganzes. Das Kreis-Modell der Identität formulierte Hierokles wie folgt:

„The first and closest circle is that which each person draws around his own mind, as the center: in this circle is enclosed the body and whatever is employed for the sake of the body. For this circle is the shortest and all but touches its own center. The second after this one, standing further away from the center and enclosing the first, is that within which our parents, siblings, wife, and children are ranged. Third, after these, is that in which there are uncles and aunts, grandfathers and grandmothers, the children of one's siblings, and also cousins. After this comes the one that embraces all other relatives. next upon this is the circle of the members of one's deme, then that

ideals and values of a democratic regime, thereby specifying the aims the constitution is to achieve and the limits it must respect. In addition, this political conception needs to be such that there is some hope of its gaining the support of an overlapping consensus, that is, a consensus in which it is affirmed by the opposing religious, philosophical and moral doctrines likely to thrive over generations in a more or less just constitutional democracy, where the criterion of justice is that political conception itself.“ (RAWLS, 1987, p. 1)

of the members of one's tribe, next that of one's fellow citizens, and so, finally, that of those who border one's city and that of people of like ethnicity. The furthest out and largest one, which surrounds all the circles, is that of the entire race of human beings." (RAMELLI, 2009, p. 91)

Nussbaum begreift die Tradierung dieses Identitätsmodells als essentiell für die mögliche Entwicklung und Förderung einer Weltbürger*innen-Mentalität.

„Our task as citizens of the world, and as educators who prepare people to be citizens of the world, will be to "draw the circles somehow toward the center;" making all human beings like our fellow city-dwellers."
(NUSSBAUM, 2003[1997], p. 60)

Das Ideal, welches die amerikanische Philosophin dabei als Ziel vor Augen hat, sind Bürger*innen, die eine kosmopolitische Haltung etabliert haben und dieser zufolge nicht nur alle Menschen als Teil derselben deliberativen Kommunikationsgemeinschaft anerkennen, sondern sicherstellen, dass allen Menschen jederzeit der ihnen zustehende Respekt entgegengebracht wird. Zwischenmenschlicher respektvoller Umgang ist für Nussbaum durch die bloße Teilhabe an der Menschheit als Ganzes zu garantieren und ermöglicht, dass dieser Respekt inter- und nationale sowie lokale Politik einschränkt und leitet. (NUSSBAUM, 2003[1997], pp. 60)

Sie betont an dieser Stelle, dass entgegen populärer kritischer Stimmen lokal verortete Identität und kosmopolitische Verantwortungsübernahme sich nicht widersprüchlich gegenüberstehen würden. Nussbaum verweist diesbezüglich auf die Ausführungen von Adam Smith, welcher sich kritisch gegenüber dieses Aspektes stoischer Konzeptionen geäußert hatte. Auch moderne Kritiker, welche Immanuel Kant's „Reich der Zwecke“³² die Missachtung von Gruppendifferenzen unterstellt haben, würden sich diesbezüglich irren, betont die amerikanische Philosophin. Eine affirmative Position gegenüber lokaler Verortetheit ergibt sich für sie aus dem Realitätsbezug ihrer Überlegungen. Dass Menschen sich in ihrem Alltagsleben ihren lokalen Kontexten und Vorstellungen entheben könnten, ist für Nussbaum nicht realistisch:

³²Das von Immanuel Kant entworfene „Reich der Zwecke“

„each of us should take our stand where life has placed us, and devote to our immediate surroundings a special affection and attention. Stoics, then, do not want us to behave as if differences between male and female, or between African and Roman, are morally insignificant. These differences can and do enjoin special obligations that all of us should execute, since we should all do our duties in the life we happen to have, rather than imagining that we are beings without location or memory.“

(NUSSBAUM, 2003[1997], p. 61)

Nichtsdestotrotz führt Nussbaum einer induktiven Logik folgend aus, würden kosmopolitische Verantwortlichkeiten von den in lokalen Bezügen und Beziehungen erworbenen Aspekten, Haltungen und Einstellungen profitieren, indem diese eine erzieherische Wirkung auf Weltbürger*innen haben würden:

„the world citizen will legitimately spend a disproportionate amount of time learning about the history and problems of her or his own part of the world. But at the same time we recognize that there is something more fundamental about us than the place where we happen to find ourselves, and that this more fundamental basis of citizenship is shared across all divisions.“

(NUSSBAUM, 2003[1997], p. 61)

3.2.2 Weltbürger*innentum in zeitgenössischen Curricula

„One thing that a society based upon equal respect needs to do most urgently is to teach young citizens that their society contains many religions and many ethnicities, and that we are all committed to the fair treatment of all of them.“

(NUSSBAUM, 2006c, p. 307)

Die amerikanische Philosophin vertritt die Prämisse, dass Unwissenheit und das Gefühl der unumstrittenen Natürlichkeit des eigenen Selbst- und Weltverständnisses einen Garant für Geringschätzung und menschenverachtendem Verhalten darstellen. Das von ihr dargestellte *World-Citizen-Curriculum* dient als *„education for all students, so that as judges, as legislators, as citizens in whatever role, they will learn to deal with one another with respect and understanding.“* (NUSSBAUM, 2003[1997], p. 69)

Um als Kosmopolit*in – in ihrem Sinne – agieren zu können, bedarf es für Martha Nussbaum einer Vielzahl an Kenntnissen und der daraus resultierenden Möglichkeit von adäquaten Handlungen und Entscheidungen. *„The world citizen must develop sympathetic understanding of distant cultures and of ethnic, racial, and religious minorities within her own.“* (NUSSBAUM, 2003[1997], p. 69) Sie ist sich dabei darüber im Klaren, dass keine liberale Erziehung in der Lage wäre, Schüler*innen ein angemessenes Verständnis all dessen zu vermitteln, was sie über die Welt wissen müssten, um ihrem kosmopolitischen Ideal gerecht zu werden. Sie hebt gar die Unsinnigkeit derartiger Absichten hervor: *„Besides the fact that this would produce a ridiculously superficial result, it would also fail in the task of giving students a detailed acquaintance with the local sphere in which most of their actions will be undertaken.“* (NUSSBAUM, 2003[1997], p. 68) Jedoch hält Nussbaum es für realistisch, dass der Erwerb eines detaillierten Verständnisses mindestens einer unbekannten Tradition sowie einige Rudimente anderer ausreichen würden, um zu sokratischem Wissen über die eigenen Grenzen zu gelangen. (NUSSBAUM, 2003[1997], pp. 68)

Basierend auf diesen Annahmen zeichnet sie eine recht konkrete Skizze eines möglichen Curriculums und dessen Inhalten, welche das von ihr empfohlene Mindestmaß an unverzichtbarem Wissen abdecken soll.

Ein Curriculum, welches erfolgreich Weltbürger*innen (aus-)bilden soll, muss für Nussbaum mindestens die folgenden Aspekte enthalten:

„the construction of basic required courses of a multicultural nature; the infusion of diverse perspectives throughout the curriculum; support for the development of more specialized elective courses in areas connected with human diversity; and, finally, attention to the teaching of foreign languages, a part of the multicultural story that has received too little emphasis.“

(NUSSBAUM, 2003[1997], p. 70)

Martha Nussbaum hebt zudem hervor, dass eine Bildung zum Weltbürgertum so früh wie möglich beginnen sollte. Sie plädiert dafür, dass das *World-Citizen-Curriculum* bereits ab dem ersten offiziellen Schuljahr – das heißt für Kinder ab einem Alter von sechs bis sieben Jahren – implementiert werden sollte. Nussbaum legt den Zeitpunkt, zu dem Kinder sich mit Geschichten auseinandersetzen können, als den dafür geeigneten fest,

sie in Form von Geschichten mit Informationen über andere Teile der Welt und andere Völker zu konfrontieren. Kinder könnten im Rahmen ihres *World-Citizen-Curriculum* auf eine konfliktfreie und spielerische Art und Weise andere Religionen, Traditionen und Kulturen kennenlernen. Eine derart etablierte Basis würde sie für zukünftige Auseinandersetzungen im Rahmen von anspruchsvolleren Kursen und Thematiken adäquat vorbereiten. (NUSSBAUM, 2003[1997], p. 69)

Nussbaums *World-Citizen-Curriculum* würde in der von ihr postulierten Form eine nicht unerhebliche Erweiterung der bereits bestehenden Curricula bedeuten. Dies hätte unter anderem einen signifikanten Mehraufwand für Lehrende und Lernende zu Folge. Nicht nur innerhalb von Schulen, *Colleges* und Universitäten müssten Neu- und Restrukturierungen alle notwendigen Ressourcen betreffend durchgeführt werden, sondern auch die Lehrer*innenausbildung müsste angepasst und entsprechend erweitert werden. Wie jedoch mit derartigen Aspekten umzugehen wäre, lässt die amerikanische Philosophin weitgehend unberührt.

Eine kosmopolitische Position einzunehmen, versteht Nussbaum als persönliche Herausforderung für den einzelnen Menschen hinsichtlich sozialer Beziehungen und des Selbstverhältnisses. Sie beschreibt es als *„a kind of exile-from the comfort of assured truths, from the warm nestling feeling of being surrounded by people who share one’s convictions and passions.“* (NUSSBAUM, 2003[1997], p. 83)

Jedoch überwiegt für Nussbaum die individuelle sowie kollektive Verpflichtung der Menschheit und Welt gegenüber den mit dieser einhergehenden Unannehmlichkeiten und Herausforderungen. Der stoischen Idee von wahrer Freiheit folgend ist der anstrengende Weg für Nussbaum auch der richtige:

„It is up to us, as educators, to show our students the beauty and interest of a life that is open to the whole world, to show them that there is after all more joy in the kind of citizenship that questions than in the kind that simply applauds, more fascination in the study of human beings in all their real variety and complexity than in the zealous pursuit of superficial stereotypes, more genuine love and friendship in the life of questioning and self-government than in submission to authority. We had

better show them this, or the future of democracy in this nation and in the world is bleak.“

(NUSSBAUM, 2003[1997], p. 84)

3.2.3 Problematische Überlegungen bezüglich

Kosmopolitismus-Etablierung vor dem Spiegel der Welt von heute

In ihrem jüngsten Buch widmet sich Martha Nussbaum der historischen Aufarbeitung der kosmopolitischen Tradition und identifiziert gleichzeitig die Ursprünge ihrer Unzulänglichkeiten und Fehlentwicklungen.

Die amerikanische Philosophin beschreibt Kosmopolitismus als die moralische Idee der Nichthierarchizität von Menschenwürde. Die Begründung dafür, dass alle Menschen den gleichen und bedingungslosen Wert haben, stellt für Nussbaum gleichsam den Kern des philosophischen Scheiterns der kosmopolitischen Idee dar: die Fähigkeit des Menschen zur moralischen Entscheidung.

Aus moralischer Sicht sind demnach Eigenschaften, die entweder von der Natur oder von der Gesellschaft verliehen werden, ebenso irrelevant für den Wert eines Menschen wie äußere Güter (Reichtum, Status, Klasse etc.). Der hieraus resultierende noble Gedanke, dass die Würde der moralischen Fähigkeit an sich vollständig ist, da materielle Güter für das Gedeihen des Menschen unwichtig sind, ist jedoch bis heute zum Scheitern verurteilt, da er das unüberwundene Problem aufwirft, dass hieraus abzuleitende Konsequenzen in alltags- und realitätsweltlichen Kontexten nicht gelebt werden.

Seit der – von Nussbaum mit der Selbsterklärung von Diogenes zum *kosmopolitês* assoziierten – Gründung der kosmopolitischen Idee ist es nicht gelungen, das bis dato – und noch bis heute – etablierte hierarchische auf Reichtum, Klasse, Status etc. basierte Weltordnungs- und -verständnissystem durch ein auf Selbstbildung und -entwicklung basierendes zu ersetzen. (NUSSBAUM, 2019, pp. 2-8)

Im sechsten Kapitel des Buches *The Tradition and Today's World: Five Problems* identifiziert Nussbaum einige strukturelle, systematische und individuelle Gründe für das Scheitern eines gelebten Kosmopolitismus sowie einige Lösungsansätze, welche aus

pädagogischer sowie ethischer Perspektive höchst problematisch erscheinen. Einer Explizierung dieser werde ich mich im Folgenden widmen.

Als Menschen werden Menschen durch das, was ihnen mit den Worten Hannah Arendts gesprochen „inter est, das was dazwischen liegt“ (ZUR PERSON, 2013[1964]), was ihnen gemeinsam ist, verbunden. Nussbaum argumentiert dies erneut ausgehend von der sokratischen sowie stoischen Prämisse des Menschen als einem genuin sozialen (politischen) Wesen, dass diese Ebene der Verbundenheit ein kollektives Weltbürger*innentum herstellen würde, unabhängig davon, ob Menschen in diesem Bewusstsein leben, handeln oder entscheiden würden. (NUSSBAUM, 2019, pp. 206) *„Each child who is born, is, as Kant says, therefore not just a little worldly being, but also a little world citizen (Weltbürger).“* (NUSSBAUM, 2019, p. 207) Dementsprechend werden Menschen durch die ihnen inhärente Sozialität und Identifikationsfähigkeit zu einer globalen Gemeinschaft, *„in the sense that any world citizen’s harm can be grasped by any other, and can move another to appropriate action.“* (NUSSBAUM, 2019, p. 206)

Jedoch führt Nussbaum aus, hat die exponentiell steigende Komplexität, Verwobenheit und Diversität der heutigen Welt zur Folge, dass es unmöglich geworden ist, einen moralisch-ganzheitlich-adäquaten Standpunkt einzunehmen, da beinahe jede Handlung einer Person die Lebenswelt anderer Personen mehr oder weniger invasiv tangiert. Der Umstand, dass es, umgangssprachlich formuliert, mittlerweile unter Garantie bedeutsam ist, wenn in China ein Sack Reis umfällt, begründet für Nussbaum die Verpflichtung aller Menschen, die Moralität ihrer alltäglichen Handlungen zu reflektieren und im Sinne einer kollektiven Verbundenheit entsprechend anzupassen:

„This tradition has left us the very general idea that in our dealings with human beings anywhere we may not exploit them or use them as mere tools, and we must not even allow them to be so exploited or violated if it is in our power to help them.“

(NUSSBAUM, 2019, p. 209)

Dass eine solche Forderung als Allgemeinverpflichtung verstanden, die alltagsweltlichen Möglichkeiten der meisten Menschen transzendiert, bedarf kaum einer Begründung.

Diesbezüglich scheinen die Forderungen Nussbaums, angepasst an die wirtschaftlichen und ökonomischen globalen Hierarchien, eine Abwärtsfunktionalität aufzuweisen.

Bezüglich der moralischen Verantwortung, in Notsituationen, bei ungerechter Behandlung etc. helfend einzugreifen, sieht Nussbaum diejenigen Personen oder Institutionen in der Verpflichtung, welche materiell besser positioniert sind.

Entscheidend ist an dieser Stelle, dass die amerikanische Philosophin am Beispiel der Entwicklungshilfe die Komponente der Freiwilligkeit zur Verantwortungsübernahme³³ und Hilfeleistung als essentiell deklariert. Ehrlicher Kosmopolitismus wäre für sie nur dann erreicht, wenn Menschen intrinsisch motiviert Ungerechtigkeiten und Ungleichheiten freiwillig durch die Umverteilung von Gütern adressieren wollen würden. (NUSSBAUM, 2019, pp. 281-289)

Nussbaum widmet sich ebenfalls dem gerade für pädagogische Interessen relevanten Bereich der Moralphyschologie. Für die kosmopolitische Tradition ist die Schwierigkeit, einzelne Individuen zu mehr global ausgerichteter Verantwortungsübernahme und einem kosmopolitischen Lebensstil zu bewegen, ein bekanntes Problem. Wie relevant Liebe als verbindendes und motivierendes Element für zwischenmenschliche Bindungen³⁴ – auch im globalen Rahmen – ist, erwähnt Nussbaum bereits knapp in *Cultivating Humanity* und *Not for Profit* (vgl. NUSSBAUM, 2003[1997], 2010)

Die amerikanische Philosophin betont die weitreichende Bedeutung des „*concern for basic principles of respect for human dignity*“ (NUSSBAUM, 2019, p. 300) über familiäre, freundschaftliche und nationale Bindungen hinaus. Gerechtigkeitsbestrebungen und-handlungen, hervorgerufen und begründet durch Verbundenheitsempfinden, stellen für Nussbaum die Quintessenz kosmopolitischer Lebensführung dar. Um dies zu erreichen, schlägt sie vor, Menschen nicht nur zu motivieren, Bindungen außerhalb lokaler und gewohnter Kontexte aufzubauen, „*but also fashioning a politics that cultivates particularistic love. These attachments help us pursue larger concerns, but they are also valuable in themselves, and a large source of the value of our lives.*“ (NUSSBAUM, 2019, p. 300)

³³Dass für Nussbaum die Existenz innerhalb einer Weltgemeinschaft mit der Verantwortlichkeit für diese ineinanderfällt, macht die amerikanische Philosophin in einer Diskussion mit Boman und Gustavsson (2002) deutlich: „*My standpoint is that we have very profound obligations to other parts of the world. So we need to redistribute a great part of welfare and income as well: I did not dwell on that in my book on education, but that is my position.*“ (BOMAN ET AL., 2002, p. 307)

³⁴Ausführlichen Untersuchungen zur Relevanz von Emotionen für politische Belange hat Nussbaum das Buch *Political Emotions: Why Love Matters for Justice* (2013) gewidmet. Auf diesbezügliche detaillierte Ausführungen, werde ich jedoch an dieser Stelle aus platztechnischen Gründen verzichten.

Mit dem Verweis auf zahlreiche politische Staatsoberhäupter beschreibt Nussbaum die seit Jahrhunderten existente Tendenz „[of; Anm. HS] *refashioning patriotic national loyalty into a loyalty to values that are also keys to a just global order*“ (NUSSBAUM, 2019, p. 211) Die sich hierdurch ergebenden Spannungen stellen für sie eine unumgängliche Notwendigkeit dar.

Nussbaum erweitert an dieser Stelle ihre Überlegungen bezüglich politischer Bemühungen durch die für sie essentielle Komponente der moralpsychologischen Forschung:

„To build societies that aspire realistically to global justice and universal respect, we need a realistic understanding of human weaknesses and limits, of the forces in human life that make justice so difficult to achieve. We need, then, accounts of fear, disgust, anger, and envy. We need accounts of group clannishness and group subordination, of misogyny and racism and the manifold other forms of stigma and prejudice. And we need to understand, if we can, how these baneful forces develop, studying the contributions of human evolutionary equipment, of child development, and of culture – all interacting in complicated ways.“

(NUSSBAUM, 2019, p. 212)

Zudem deklariert Nussbaum den Umgang der griechischen und römischen Stoiker mit diesartigen Problematiken, „*tracing it all to a selfish partiality that we may overcome by rational work on ourselves*“ (NUSSBAUM, 2019, p. 212), als unzureichend, da diese das Ausmaß und die Nachhaltigkeit der Identitätsentwicklung im Säuglings- und Kindesalter massiv unterschätzt hätten. Sich mit den menschlicher Natur inhärenten Abgründen auseinanderzusetzen stellt für Nussbaum die fundamentale Komponente aller Bemühungen dar, andernfalls „*our high-minded proposals will very likely prove fruitless, inasmuch as they will not be addressed to real people as they are*“ (NUSSBAUM, 2019, p. 213)

„We need, then, to undertake a project that the Stoics not only ignored, but also would likely have repudiated: the systematic study of infant attachments, as they unfold in constant interaction with cultural norms and perceptions. A kind of anthropological psychoanalysis, if you will.“

(NUSSBAUM, 2019, pp. 212)

Nussbaum expliziert an dieser Stelle nicht, in welche Richtung oder auf welche Art ein solches Unterfangen unternommen werden sollte oder könnte und betont, dass diesbezüglich immense Forschungsbemühungen notwendig wären:

„It requires, in effect, a large research program in which many nations and traditions should participate, describing the roots of prejudice, stigma, and hate in many times and places and using these insights to form useful policies.“

(NUSSBAUM, 2019, p. 213)

Dennoch möchte ich an dieser Stelle eine Problematik andeuten, welche Nussbaum, eventuell nicht unbewusst, aber hier unkommentiert in Kauf nimmt, indem sie die zuvor dargelegten Ansprüche und Schwierigkeiten auf diese Art und Weise formuliert. Davon auszugehen, dass im Rahmen einer anthropologischen Psychoanalyse gewonnene Erkenntnisse einen Vorteil bezüglich der Etablierung des Gerechtigkeitsempfindens von Menschen bieten könnten, setzt nicht nur voraus, dass es *human weaknesses and limits* gibt, die ein für gesellschaftliches Miteinander unerwünschter Teil menschlicher Natur sind, sondern auch, dass es sich bei der Entwicklung dieser zu *baneful forces* um ein pädagogisches Problem handelt. Diese Perspektive auf die von Nussbaum genannten Phänomene (*clannishness and group subordination, misogyny, racism and the manifold other forms of stigma and prejudice*) ignoriert diesbezüglich existente strukturelle Gewalt- und Machtverhältnisse, strukturelle Widersprüche, differente lebensweltliche Sinnerzeugung oder Wahrnehmungsunterschiede als Ursprünge.

Überspitzt dargestellt und an dieser Stelle – aufgrund der hierzu nicht ausgeführten, aber für eine Diskussion notwendigen weiteren Erläuterungen von Martha Nussbaum selbst zu dieser Thematik – sehr weit vorgegriffen, kann Nussbaum hier unterstellt werden, auf den Zug der Pädagogisierung von sozialen Problemen³⁵ aufzuspringen, welche seit Jahrhunderten durch das bisher unerfüllte Versprechen aufrecht erhalten wird, dass durch Erziehung und Bildung, vornehmlich in Bildungsinstitutionen, soziale Massenproblematiken jeglicher Art gelöst werden könnten.

³⁵Detailliertere Ausführungen diesbezüglich finden sich beispielweise bei LABAREE (2008) oder DEPAEPE & SMEYERS (2008).

3.3 *Narrative imagination*

*„In a moral and liberal democracy, people must voluntarily
and without coercion come together politically to be free.
We must come together to pursue our individual conceptions of the good life.
We must connect to be autonomous.
These connections must be forged between disparate persons with disparate cultures
belonging to disparate groups (religious and secular) holding disparate ideas.
For democracy to manifest even in its vastly imperfect forms, connections are necessary.“*
(VERDUCCI, 2008, p. 2)

Die dritte von Nussbaum postulierte – und eng mit den ersten beiden verwobene – Bildungssäule, ist *Narrative Imagination*. Dieses die beiden ersten beiden Bildungssäulen komplettierende und für Menschen notwendige Verständniselement, „*seems to me possibly the most crucial*“ (NUSSBAUM, 2006c, p. 309) schreibt die amerikanische Philosophin 2006 in einem Artikel.

Diese erstmalige Hierarchisierung der drei als zuvor stets gleichwertig beschriebenen Bildungssäulen erweist sich bei genauerer Betrachtung als nur scheinbar. Nussbaum betont, dass der reine Erwerb von Kenntnissen und Wissen über Welt und andere Menschen sowie deren Lebenskontexte (*Citizens of the World-Education*) und die kritische Auseinandersetzung mit diesem Wissen und dem eigenen Selbst(-kontext) (*Socratic Self-Examination*), nicht ausreichend sind, um als *citizen* adäquat gerüstet zu sein. Basal für *Narrative Imagination* sieht sie die Kultivierung und Förderung von *compassion* und *sympathy*, welche das durch die ersten beiden Bildungssäulen vermittelte und verarbeitete Wissen überhaupt erst brauchbar machen. (vgl. NUSSBAUM, 2003[1997], 2010, 2002[1996]) Insofern lässt sich zwar argumentieren, dass ohne *Narrative Imagination* die ersten beiden Bildungssäulen nicht zu dem von Nussbaum intendierten Ziel von demokratiefähigen Bürger*innen führen könnten, jedoch ist dieses Argument gleichwertig auf den Wegfall jeder der Bildungssäulen übertragbar. Zudem findet sich eine Staffelung der Bildungssäulen in dem 2010 erschienenen Manifest *Not for Profit* nicht wieder. Basierend auf diesen Gedanken ordne ich diese nur einmalig vorgefundene Hierarchisierung dem durchgehend prosaistischen Schreibstil von Martha Nussbaum zu.

In dem zu Beginn dieses Kapitels vorgebrachten Zitats weist Susan Verducci auf zwischenmenschliche Verbindungen hin, welche sie als essentiell für demokratische Realität darstellt. Sich verbunden zu fühlen mit Anderen, obwohl nie zuvor eine Begegnung stattgefunden hat, rein auf der Basis der Gemeinsamkeit des Menschseins, stellt das in diesem Kapitel behandelte Kernanliegen von Martha Nussbaum dar. Die amerikanische Philosophin bezeichnet es als Befähigung zur Liebe anderen Menschen gegenüber:

„Becoming an educated citizen means learning a lot of facts and mastering techniques of reasoning. But it means something more. It means learning how to be a human being capable of love and imagination.“

(NUSSBAUM, 2003[1997], p. 14)

3.3.1 *Compassionate Imagination* als Umgang mit Andersheit

„Thus compassion forms a psychological link between our own selfinterest and the reality of another person’s good or ill.

For that reason it is a morally valuable emotion

– when it gets things right.“

(NUSSBAUM, 2002[1996], p. xi)

Die Kombination aus *Narrative Imagination* (Vorstellungskraft) und *Compassion* (Mitgefühl) stellen bei Nussbaum einen Schlüsselaspekt für die Ermöglichung von Weltbürger*innenschaft dar. Den Ausführungen Nussbaums diesbezüglich folgend, lässt sich die hierbei zugrundeliegende Prämisse ableiten, dass Vorstellungskraft nur dann ihre für demokratische Weltbürgerschaft geeignete und notwendige Wirkung entfaltet, wenn diese ein persönliches – zumeist nur in lokalen Kontexten existentes – emotionales Verbindungs- und Verantwortlichkeitsgefühl Menschen und Dingen gegenüber hervorruft, welches in Konsequenz das Verhalten und die Entscheidungen von Individuen motiviert und beeinflusst.

Dieser funktionale Aspekt von Vorstellungskraft und Mitgefühl – sowie der anderen beiden Bildungssäulen – lässt sich in der folgenden immer während mitschwingenden axiomatischen Überzeugung von Martha Nussbaum verorten: Da Menschen genuin

vernunftgeleitete soziale Wesen sind, wären sie geeignet und gewillt sich anderen Menschen und der Welt gegenüber vernünftig und verantwortlich zu verhalten, sofern ihnen nur die dafür notwendigen Werkzeuge (Informationen, *Capabilities* und *Capacities*) zur Verfügung gestellt worden sind. Ich werde auf diese These im nächsten Kapitel noch detailliert eingehen und mich zuvor den Ausführungen Nussbaum's bezüglich der *Narrative Imagination* widmen.

Martha Nussbaum begreift Mitgefühl als von Vernunft beeinflusste Emotion³⁶, welche eine Verbindung zwischen den Eigeninteressen einer Person und der Lebenswelt anderer Personen herstellt:

„Compassion is an emotion rooted, probably, in our biological heritage. ... But this history does not mean that compassion is devoid of thought. In fact, as Aristotle argued long ago, human compassion standardly requires three thoughts: that a serious bad thing has happened to someone else; that this bad event was not (or not entirely) the person's own fault; and that we ourselves are vulnerable in similar ways.“

(NUSSBAUM, 2002[1996], p. xi)

Jedoch führt diese Abfolge von Schlussfolgerungen oftmals nicht zu der von Nussbaum erwünschten emotionalen Bindung und darauf basierenden Verantwortungsübernahme. Die gegenseitige Beeinflussung von Gedanken und Emotion kann, wie Nussbaum ausführt, auch dazu folgen, dass keine Verbindungen zwischen den eigenen Widerfahrungen und Möglichkeiten mit denen von Personen außerhalb der lokalen Verortetheit hergestellt werden. Dass auf diese Weise beispielsweise die Situationen von anderen Menschen nicht mit dem laut Nussbaum zur Verantwortungsübernahme notwendigen Ernst bewertet werden, liegt für die amerikanische Philosophin an der mangelhaften Entwicklung von Mitgefühl ab der Kindheit: *„we form intense attachments to the local first, and only gradually learn to have compassion for people who are outside our own immediate circle.“* (NUSSBAUM, 2002[1996], p. xii)

³⁶Eine detaillierte Untersuchung und Begründung der Relevanz von *Compassion* für eine bessere Gesellschaft, hat Nussbaum bereits in ihrem Artikel *Compassion: The Basic Social Emotion* (1996) veröffentlicht. Sie führt in diesem aus, inwiefern Mitgefühl und Mitleid in enger Verwobenheit mit Vernunft, eine relevante Rolle für öffentliches Leben einnehmen sollten. (vgl. NUSSBAUM, 1996)

Eine weitere Diskrepanz besteht für Nussbaum darin, dass obgleich die meisten Menschen mit säkularen Philosophien und Religionen aufwachsen, welche die Gleichwertigkeit aller Menschen vertreten und vermitteln, „*our emotions don't believe it*“. (NUSSBAUM, 2002[1996], p. xii)

Die Erläuterungen der amerikanischen Philosophin gipfeln in ihrer Forderung einen Weg zu finden die intensiven zwischenmenschlichen Bindungen, welche in familiären und lokalen Kontexten bestehen, auf einen weltlichen Rahmen auszuweiten. Fremdheit, ausgelöst oder begründet durch Nicht-Identifikation, stellt für Nussbaum den Grund und daher auch den Angelpunkt von Veränderung hin zu demokratischer, kosmopolitischer Anteilnahme dar.

In *Cultivating Humanity* betont Martha Nussbaum die Rolle von Geschichten und Literatur in der Entwicklung von Mitgefühl und Sympathie gegenüber Menschen oder Dingen, die fremd erscheinen. Um der von Andersheit verursachten Irritation, Ablehnung oder Ignoranz entgegenzuwirken, plädiert die amerikanische Philosophin dafür, bereits im Kleinkind- und Kindesalter die Neugier gegenüber Fremdem spielerisch zu fördern. Kinder mit Geschichten über ihnen unbekannte Lebenswelten und der Unzugänglichkeit der Innenwelt von Anderen zu konfrontieren, „*does teach children to view a personlike shape as a house for hope and fear and love and anger, all of which they have known themselves*“. (NUSSBAUM, 2003[1997], p. 89) Mithilfe von *narrative play*, ist Nussbaum überzeugt, kann Kindern eine respektvolle Haltung gegenüber der Innenwelt anderer Menschen vermittelt werden, indem Fremdheit und Unzugänglichkeit nicht als irritierend oder beängstigend wahrgenommen werden, sondern als „*qualitative differences from oneself*“. (NUSSBAUM, 2003[1997], p. 90)

„In these various ways, narrative imagination is an essential preparation for moral interaction. Habits of empathy and conjecture conduce to a certain type of citizenship and a certain form of community: one that cultivates a sympathetic responsiveness to another's needs, and understands the way circumstances shape those needs, while respecting separateness and privacy. This is so because of the way in which literary imagining both inspires intense concern with the fate of characters and defines those characters as containing a rich inner life, not all of which is open to view; in the

process, the reader learns to have respect for the hidden contents of that inner world, seeing its importance in defining a creature as fully human.“

(NUSSBAUM, 2003[1997], p. 90)

Ein so gelegter Grundstein ermöglicht für Nussbaum, einen mitfühlenden Umgang mit wesentlich komplexeren Umständen und Zusammenhängen zu einem späteren Zeitpunkt im Leben eines Menschen.

3.3.2 Geschichten und Literatur als Vermittler von Mitgefühl und Vorstellungskraft

„A central role of art is to challenge conventional wisdom and values.“

(NUSSBAUM, 2003[1997], p. 99)

Dass Martha Nussbaum Literatur dabei vornehmlich Romanen, eine humanistisch-bildene Rolle zuspricht, wurde bereits in Kapitel 2.1.2 erwähnt. Dieses wiederkehrende Argument zieht sich von Beginn an durch ihre Veröffentlichungen. Auch bezüglich der Entwicklung von *Narrative Imagination* hebt die amerikanische Philosophin das Potenzial von Literatur und Kunst hervor.

In der Antike haben Dramen, insbesondere Tragödien, den Bürger*innen eine zweifache und entscheidende Rolle in der Fremdheitsvermittlung gespielt. Zum einen haben sie Bürger*innen einen Einblick in schicksalhafte Widerfahrnisse und Umstände, Lebens- und Alltagswelten, Interessen, Perspektiven oder Wünsche und Bedürfnisse von Menschen ermöglicht, die im alltäglichen Leben nicht erfahrbar gewesen wären. Andererseits haben sie die entscheidende Funktion der Identifikationsmöglichkeit mit dargestellten Personen in deren komplexen Situationen erfüllt:

„By inviting the spectators to identify with the tragic hero, at the same time portraying the hero as a relatively good person, whose distress does not stem from deliberate wickedness, the drama makes compassion for suffering seize the imagination. ... The sympathies of the spectator are broadened in the process, through the notion of risks that are common to all human beings.“

(NUSSBAUM, 2003[1997], p. 93)

Indem in einem solchen Kontext die eigene Integrität gewahrt wird und gleichzeitig eine Identifikation mit einem fremden Weltdeutungsmuster oder Schicksal stattfinden kann, werden die Vermittlung von Ähnlichkeiten und Unterschieden miteinander verwoben. Zudem fordern Tragödien dazu auf, kulturelle und nationale Grenzen sowie die im alltäglichen Leben verankerten Mechanismen wie Macht, Hierarchien oder Werte zu transzendieren oder außer acht zu lassen. (NUSSBAUM, 2003[1997], pp. 93) Eine für Martha Nussbaum enorm profitable Möglichkeit, das zu entwickeln und zu stärken, was sie *civic imagination* nennt.

Wie Nussbaum ausführt, wurden Realitätsromane, da sie eben diese Funktionen und Möglichkeiten bieten können, von demokratischen Denkern als „*vehicle for citizenship*“ (NUSSBAUM, 2003[1997], p. 94) betrachtet. Das Ziel der Auseinandersetzung mit *arts* die in der Lage sind demokratisch notwendige Aspekte und Werte zu vermitteln, ist für Nussbaum „*to gain empathic understanding of people who are different. This idea, however, needs to be developed in a specifically democratic way, as an essential part of thinking and judging well in a pluralistic democratic society that is part of an even more complex world.*“ (NUSSBAUM, 2003[1997], pp. 95)

3.3.3 Compassion im Curriculum

*„If the literary imagination develops compassion,
and if compassion is essential for civic responsibility,
then we have good reason to teach works that promote
the types of compassionate understanding we want and need.“*
(NUSSBAUM, 2003[1997], p. 99)

Für Martha Nussbaum nimmt die Implementation von *Compassion*-Förderung in Schul- und Universitätscurricula eine relevante Position für die (Aus-)Bildung von kosmopolitischen Demokrat*innen ein. Dabei ist sie sich darüber im Klaren, dass die Förderung von *Compassion* nicht von Bildungsinstitutionen allein übernommen oder überhaupt ermöglicht werden kann. Sie betont die hierfür essentielle und unersetzliche Rolle der Familie und des sozialen Umfeldes.

„The cultivation of sympathy has been a key part of the best modern ideas of democratic education, in both Western and non-Western nations. Much of this cultivation must take place in the family, but schools, and even colleges and universities, also play an important role. If they are to play it well, they must give a central role in the curriculum to the humanities and the arts, cultivating a participatory type of education that activates and refines the capacity to see the world through another person's eyes.“

(NUSSBAUM, 2010, p. 96)

Schulen kommt in dieser Hinsicht vor allem aus dem Grund eine entscheidende Rolle zu, da diese auf (all)täglicher Basis die Möglichkeit haben, mit Kindern politische, ethische und soziale Aspekte – welche der politisch-ethischen Konzeption des Staates inhärent sind – aufzubereiten, zu diskutieren und daher zu verankern. Am Beispiel des durch die Verfassung der Vereinigten Staaten von Amerika untersagten Rassismus, beschreibt Nussbaum in ihrem Text *Political Soul-Making and the Imminent Demise of Liberal Education* exemplarisch, inwiefern Schulen in der Lage wären, auf eine alltägliche und damit vertraute Art und Weise Kindern eine antirassistische Haltung³⁷ nahe zu bringen. Hierbei ist es für Nussbaum entscheidend, dass Schule die Grenzen der zugrunde liegenden politisch-ethischen Konzeption nicht überschreitet. (NUSSBAUM, 2006c, p. 307)

Mit dem Verweis auf John Dewey und Rabindranath Tagore betont Nussbaum, *„that the cultivation of imaginative sympathy was a key prop to good citizenship; that children had this ability to be tapped, if it was not killed off; but that it had to be made more sophisticated and precise through education.“* (NUSSBAUM, 2006c, p. 309) Nussbaum geht damit davon aus, dass Schulen – theoretisch – die Aufgabe übernehmen und stemmen könnten, das Einfühlungsvermögen von Kindern im Sinne der politisch-ethischen Konzeption eines

³⁷ „[B]y not racializing the classroom; by strong opprobrium directed at racist behavior and speech in the classroom; by good teaching about the history of race, teaching that is in no way neutral, but which inculcates anger at racial injustice and hope for a world of racial harmony. Small children will, as they so often do, put on plays in which some of them pretend to be people forced to sit in the back of the bus. They will see how they feel when they sit back there, and those emotions will be a topic of classroom discussion – not at all neutrally, since the ethical principle of nonracism is part of the political module that we share.“ (NUSSBAUM, 2006c, p. 306)

Staates, zu fördern³⁸ und zu erziehen.

Ich habe an dieser Stelle den Begriff „theoretisch“ bewusst eingeschoben, da Nussbaum selbst darauf hinweist, dass die Umsetzung dieses Vorhabens, in dem von ihr vornehmlich adressierten Feld universitärer Bildung, eine Herausforderung auf vielen Ebenen darstellt. Der von Nussbaum bereits 2002 in einem Interview betonte Aspekt der Unumgänglichkeit von wesentlich kleinen Klassen oder Gruppen, welche für eine adäquate pädagogische Betreuung und Unterstützung in ihrem Sinne – alle ihre Bildungsvorschläge betreffend – entscheidend wären, wurde von der amerikanischen Philosophin selbst als einer der größten Stolpersteine adressiert. (BOMAN ET AL., 2002, p. 311) Der hierfür erforderliche Mehraufwand auf personeller und struktureller Ebene wird nicht uneingeschränkt als Notwendigkeit und „die Mühe wert“ betrachtet:

„Whether reform in this direction will occur is hard to say: for liberal education has high financial and pedagogical costs. Teaching of the sort I recommend needs small classes, or at least sections, where students get copious feedback on their writing assignments. European professors are not used to this idea, and would at present be horrible at it if they did try to do it; and bureaucrats are unwilling to believe that it is necessary to support the requisite number of faculty positions.“

(NUSSBAUM, 2006c, p. 310)

³⁸Martha Nussbaums Ausführungen können, vor dem Hintergrund ihrer anthropologischen Ausführungen, insofern interpretiert werden, dass sie *Compassion* als *Internal Capability* (siehe Kapitel 2.2.2) begreift und somit davon ausgeht, dass Schule die notwendigen *External Capabilities* zur Verfügung stellen muss, um die „erwünschte“ Haltung (*Functioning*) auszubilden.

4 Eine kritische Analyse des Verhältnisses von Demokratie und Bildung innerhalb der Konzeption von Martha Nussbaum

Historisch betrachtet liegt die Wiege der Bewusstheit für die gegenseitige Abhängigkeit von Erziehung/Bildung und Demokratie in der Antike. Indem die Demokratie für eine welthistorisch verhältnismäßig kurze Zeit ihre Beliebtheit verlor, geriet auch ihre Beziehung zu Erziehung und Bildung zunächst in Vergessenheit, erfuhr aber im Rahmen der Wiedereinführung der Demokratie eine regelrechte Renaissance.

„Die Interdependenz zwischen Erziehung, Demokratie und Entwicklung ist keine Entdeckung der Gegenwart. Ihre neuzeitliche Geschichte kann bis an die Schwelle des 19. Jahrhunderts zurückverfolgt werden, als das Entstehen der Demokratie, das in den Vereinigten Staaten begann, und der Aufbruch zur Entwicklung – zu jener Zeit innerhalb Europas und Nordamerikas als Begleiterscheinung und Ergebnis der Industriellen Revolution – zu wesentlichen Faktoren auf der sozioökonomischen und politischen Bühne wurden. Zur gleichen Zeit wurden Bildung und Erziehung, in Form einer verbindlichen und systematisierten Institution, in zunehmendem Maße als unersetzliches Instrument zur Förderung sowohl von Entwicklung als auch von Demokratie anerkannt.“

(MITTER, 1992, S. 477)

Das erste Unterkapitel wird sich dem Verhältnis von Demokratie und Bildung in der Konzeption von Martha Nussbaum widmen. Anschließend gehe ich kritisch auf Leerstellen und pädagogisch-problematische Aspekte innerhalb der Bildungsvorschläge

Nussbaums ein. In diesem Rahmen erläutere ich einige sich aus diesen ergebenden Konsequenzen für das Verhältnisses von Demokratie und Bildung.

4.1 Demokratie und Bildung – Ein notwendigerweise untrennbares Paar

„Nothing could be more crucial to democracy than the education of its citizens.“
(NUSSBAUM, 2006a, p. 387)

Indem Martha Nussbaum der menschlichen Würde und dem guten Leben eines jeden einzelnen Menschen als Grundaxiomen den Vorrang in ihrer Konzeption gibt, werden diese zum Ausgangs- und Endpunkt aller weiteren ihrer Überlegungen. Die von ihr herausgearbeitete normative Anthropologie (siehe Kapitel 2) wird damit zum konstitutiven Kern des *Capabilities Approach* als politischer Konzeption und dessen Einsatz als philosophisches Fundament einer *„certain sort of social democracy“*. (NUSSBAUM, 1990, p. 203)

In dieser Sozialdemokratie kommt dem Staat die Hauptaufgabe zu allen Bürger*innen die materiellen, institutionellen und erzieherischen Kontexte – gemeint ist damit konkret die Etablierung der zehn *capabilities* – zur Verfügung zu stellen, die jenes Mindestmaß an Möglichkeiten eröffnen, aufgrund dessen sie sich für ein gutes menschliches Leben entscheiden und dieses leben können. (NUSSBAUM, 1990, p. 203)

Ihre vom Ziel ausgehende Denkweise liegt in der von Nussbaum hervorgehobenen Notwendigkeit der Beschäftigung mit der Frage begründet, welche Bildung und/o-der Erziehung notwendig ist, um ihre Zielvorstellungen zu erreichen. Ergebnis ihrer Überlegungen sind die im dritten Kapitel der vorliegenden Arbeit dargestellten Bildungsvorschläge. Diese sollen – integriert in das Bildungssystem und ergänzend zu bereits geförderten anwendungsorientierten und profitablen (Aus-)Bildungsfächern und -inhalten – langfristig demokratische Werte und Ziele bestärken und konstruktiv erweitern. Bezüglich der Zukunft der Demokratie und global brisanter Problematiken

hält Nussbaum eine weiter andauernde Missachtung und Beschneidung der von ihr erläuterten *Capabilities* und *Capacities* für fatal.

Da es zu den *Basic Capabilities* gehört, vernunftgeleitet, in Relation zu anderen Menschen und Lebewesen politische Kontrolle über das eigene Leben übernehmen zu können, stellt die Demokratiebefähigung von Bürger*innen vor dem Spiegel der heute unumgänglich globalen Verhältnisse eine wichtige Aufgabe dar.

Demokratie und Bildung stehen damit in der Konzeption von Martha Nussbaum in einem notwendigerweise wechselseitigen Verhältnis gegenseitiger Abhängigkeit, welchem ich mich in diesem ersten Unterkapitel widmen werde.

4.1.1 Demokratie als bestmögliche und menschenwürdige Lebens- und Herrschaftsform

„[Martha Nussbaums; Anm. HS] normative politische Anthropologie als konkrete Ausformulierung einer Konzeption des Guten muss ihrer Meinung nach zwangsläufig zum Nachdenken über Bildungs- und Erziehungsfragen führen.“
(FLINDT, 2020, S. 210)

Im Zuge ihrer Ausführungen geht Martha Nussbaum der Frage nach: „*how we can understand education and its relationship to citizenship within a concept of deliberative democracy*“. (BOMAN ET AL., 2002, p. 305) Bevor jedoch für die Philosophin die Frage bearbeitet werden kann, welche Erziehung überhaupt die für Bürger*innen richtige und notwendige ist, muss geklärt werden, was eine demokratische Nation ausmacht und welche Anforderungen von den in ihr lebenden Bürger*innen erfüllt werden müssten/sollten. Dass einige für eine Demokratie überlebenswichtige Anforderungen an Bürger*innen gestellt werden müssen, war bereits für die Ursprungsform dieser Verfassung eine Selbstverständlichkeit. In den platonischen Dialogen ist ausführlich und mehrfach erläutert, welche Anforderungen der Philosoph Sokrates im antiken Griechenland als unerlässlich für demokratische Bürger erachtet hat.

(Mit-)Entscheiden muss erlernt worden sein

Nicht nur für Martha Nussbaum ist Demokratie die beste aller derzeit möglichen Verfassungsformen. Das diesbezüglich wohl berühmteste Statement stammt von Winston Churchill, der 1947 im britischen Unterhaus verlautbarte: *„democracy is the worst form of Government except all those other forms that have been tried from time to time“*. (CHURCHILL, 1974, p. 7566)

Der für Nussbaums Darlegungen so relevante Sokrates vertrat diesbezüglich eine ähnliche Meinung. In Platons Politeia beschreibt er die Demokratie als Verfassungsform zunächst äußerst wohlwollend:

„Fürs erste sind die Menschen frei, der Staat quillt über in der Freiheit der Tat und der Freiheit des Worts, und jedem ist erlaubt zu tun was er will! ... Sie scheint also die schönste aller Staatsverfassungen zu sein. Wie ein Kleid mit farbenprächtigen Blumen bunt geschmückt ist, so ist auch sie mit allen Charakteren bunt durchsetzt und von prächtigem Anblick. ... Daß es in einem solchen Staat keinen Zwang gibt zur Übernahme von Ämtern, auch nicht, wenn du geeignet bist, auch keinen Zwang zum Gehorsam, wenn du nicht willst; daß man dich nicht zum Krieg zwingt während eines Krieges oder zum Frieden während des Friedens, wenn du nicht Frieden halten willst ... Diese und ähnliche Vorteile hat die Demokratie; sie ist – scheint es – eine angenehme, herrenlose und bunte Verfassung, die ohne Unterschied Gleichen und Ungleichen dieselbe Gleichheit zuteilt.“

(PLATON, 1958, S. 366f. [557 a-c])

Dennoch scheint er ihr gegenüber eine pessimistische Haltung eingenommen zu haben. Sokrates, dessen Art kritisch zu denken für Martha Nussbaum einen so unverzichtbaren Bestandteil jeder Demokratie darstellt, betrachtet die Demokratie seiner Zeit mit Besorgnis und Missfallen. In Buch VI der Politeia beschreibt Plato einen Dialog, in welchem Sokrates versucht Adeimantus die Fragilität und Gefahren einer Demokratie zu vermitteln, indem er ihm die Gesellschaft anhand eines Schiffes als Metapher erläutert.

Im Falle einer Seereise müsste ein Kapitän ernannt werden, der die Verantwortung über das Schiff übernimmt. Sokrates fragt, wer am geeignetsten wäre, eine solche Ent-

scheidung zu treffen: beliebige Personen oder in der Seefahrt kundige? Adaimantus bestätigt wie selbstverständlich eine Entscheidung durch Fachpersonen. Sokrates formuliert darauffolgend die Frage, warum trotzdem immer wieder angenommen würde, beliebige Personen wären qualifiziert mitzubestimmen, wer die Verantwortung für einen Staat tragen sollte. (PLATON, 1958, S. [488a-489d])

Die Quintessenz von Sokrates Metapher besteht in der Aussage, dass die Stimmabgabe bei einer Wahl eine Fertigkeit darstellt und nicht leichtfertig mithilfe zufälliger Intuition getätigt werden darf. Diese Entscheidungsfähigkeit muss Menschen jedoch zuerst systematisch beigebracht werden. Bürger ohne eine diesbezügliche (Aus-)Bildung wählen zu lassen, ist für den griechischen Philosophen ebenso unverantwortlich, wie ihnen, die Verantwortung für ein Schiff zu übertragen, das in einem Sturm nach Samos segeln soll.

Entscheidend ist, dass Sokrates dabei mitnichten eine elitäre Position³⁹ eingenommen hat. Seine Lösung bestand nicht darin, dass nur einige wenige jemals wählen sollten. Er bestand jedoch darauf, dass stimmberechtigt nur diejenigen sein sollten, die sich mit den jeweiligen Themen kritisch, rational und tiefgehend beschäftigt haben. Sokrates war sich seiner Zeit dem erheblichen Unterschied zwischen einer „Demokratie der Intellektuellen“ und einer „Demokratie qua Geburtsrecht“ bewusst. Allen Bürger*innen ein Stimmrecht zuzugestehen, ohne dieser Berechtigung praktische Weisheit beziehungsweise eine adäquate Ausbildung voranzustellen, bedeutete für ihn eine ernst zu nehmende Gefahr für eine Demokratie. Sokrates attestierte derartigen Entwicklungen eine Konsequenz, welche es unbedingt zu vermeiden galt: eine Demagogie – die ideologische Herrschaft eines ungebildeten Volkes.

Martha Nussbaum äußert in *Cultivating Humanity, Not for Profit* und diversen weiteren Texten eine ähnlich ausgerichtete Besorgnis bezüglich der Zukunft von Demokratie und Welt. Statt der von Sokrates betonten Gefahr durch individuelle Faulheit der Entscheidungsträger*innen, sieht Nussbaum das Problem in der aus unterschiedlichen Gründen

³⁹Nussbaum geht mit dieser Interpretation des historischen Sokrates d'accord und führt aus, dass eine diesbezüglich elitäre Position nur Plato zugesprochen werden könne. (NUSSBAUM, 2003[1997], p. 26)

vorgenommenen systematischen Ausgrenzung und dem Bedeutungsverlust von für Demokratie und demokratische Staatsbürger*innenschaft, wichtigen Fähigkeiten, Werten und Zielen.

Für Sokrates damals wie heute für Martha Nussbaum stellt das Bildungssystem einer demokratischen Nation die einzige valide Möglichkeit dar, auf seine Bürger*innen und damit sich selbst einzuwirken und durch die adäquate Bildung, Erziehung und Befähigung der Menschen demagogische Tendenzen zu vermeiden. In Konsequenz können damit gemeinsame staatliche Werte und Ziele nur über eine gemeinsame öffentliche Erziehung unter staatlicher Kontrolle, die auf einer normativen politischen Konzeption fußt, etabliert und auch erhalten werden.

Notwendige Abilities für Leben, Freiheit und das Streben nach Glück

Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, steht die Notwendigkeit von gewissen Anforderungen an Bürger*innen einer Demokratie außer Frage. Dass dabei die genaue Ausgestaltung, Ermöglichung und Definition dieser Anforderungen ein dauerhaft relevantes, aktuelles und umstrittenes Thema darstellt, hat sich bis heute nicht verändert. Ein Grund dafür liegt in der unvermeidbaren Tatsache verortet, dass sich die Interessen und Schwerpunkte unterschiedlicher Teilbereiche gesellschaftlicher Welt (Wirtschaft, Politik, Gesellschaft etc.), sowohl innerhalb einer demokratischen Nation als auch international überschneiden oder gar gegenseitig ausschließen können. Wie Nussbaum vornehmlich im zweiten Kapitel von *Not for Profit* darlegt, spielt es eine entscheidende Rolle, welchen Fokus eine Nation für die Beurteilung dessen anlegt, was ihren Fortschritt ausmacht und welche Maßnahmen und Aspekte dementsprechend gefördert werden soll(t)en. (NUSSBAUM, 2010, pp. 13-26)

Die Frage, was eine Demokratie ausmacht und wonach sie strebt, beleuchtet Martha Nussbaum – übereinstimmend mit der Ausrichtung der Gesamtheit ihrer bisherigen Arbeiten – aus einer entwicklungsökonomisch-kritischen Perspektive. Die Philosophin verfolgt und betont mit diesem Vorgehen immerwährend das Argument der Einseitigkeit und Unzulänglichkeit des Fokusses von aktuell global vornehmlich angewandten Betrachtungs- und Messmethoden für Entwicklung. Nussbaum nutzt Entwicklungsmodelle, die beinahe ausschließlich auf wirtschaftlichem Wachstum basieren, als illustrati-

ven Ausgangspunkt, um einerseits auf die hierdurch in Kauf genommenen Mängel und blinden Flecken hinzuweisen und andererseits, um die von ihr wiederholt ausgesprochene Dringlichkeit der diesbezüglichen Handlungsnotwendigkeit zu betonen.

Das von der amerikanischen Philosophin meist-kritisierte Entwicklungsmodell – neben den anderen im zweiten Kapitel (siehe Kapitel 2.2.1) angesprochenen – stellt die Messung von Fortschritt und Wohlstand mithilfe der Errechnung des Bruttonationalproduktes eines Landes dar. Aus der Perspektive dieses Modells wird wirtschaftliches Wachstum zum Hauptbestreben einer Nation. Dabei versprechen einige Vertreter der Ausrichtung auf *economic development*, wie Nussbaum ausführt, als Nebeneffekte Verbesserung in Form von „*health, education [or; Anm. HS] a decrease in social and economic inequality. By now, however ... we have discovered that the old model really does not deliver the goods as claimed.*“ (NUSSBAUM, 2010, p. 15) Die Förderung von wirtschaftlichem Wachstum scheint nicht nur für die amerikanische Philosophin mitnichten gleichbedeutend mit der Förderung von Demokratie zu sein, da sie anmerkt, dass dieses Entwicklungsmodell „*has now been rejected by many serious development thinkers, ... it continues to dominate a lot of policy-making*“. (NUSSBAUM, 2010, pp. 14)

Bei einem sehr groben Blick auf die Komplexität von globalen wirtschaftlichen Systematiken und Zusammenhängen lässt sich erahnen, warum die amerikanische Philosophin an dieser Stelle nicht auf diesbezügliche Gründe oder Argumente eingeht. Eine derartige Analyse oder Aufarbeitung würde nicht nur jeglichen Rahmen sprengen, sondern stellt keine Notwendigkeit oder einen Nachteil für die Intensität derjenigen Argumente dar, welche Nussbaum darzulegen beabsichtigt.

Die Konsequenzen der maßgeblichen Ausrichtung einer Nation auf wirtschaftliches Wachstum zeigen sich deutlich bei der Betrachtung der geförderten Bildungs- und Erziehungsziele. Die hiermit eng verwobenen Tendenzen sind laut Nussbaum in einer Mehrheit aller Nationen in den Curricula zu finden. Ein auf vordergründig Wirtschaftswachstum ausgerichtetes Bildungssystem „*needs basic skills, literacy, and numeracy. It also needs some people to have more advanced skills in computer science and technology.*“ (NUSSBAUM, 2010, p. 19) Dabei werden, wie die amerikanische Philosophin unaufhör-

lich aufwirft, für Demokratie essentielle Werte und *capabilities* – vor allem durch die systematische Ausklammerung von *humanities* und *arts* – vernachlässigt. Zwar führt Nussbaum aus, dass sich bisher keine Nation ausschließlich auf wirtschaftliches Wachstum ausgerichtet hat, jedoch würden Bildungssysteme weltweit immer weiter an das Wirtschaftswachstumsmodell angenähert, was die Philosophin als in höchstem Maße demokratiegefährdend begreift.

Eine Förderung und Sicherung der für eine Demokratie notwendigen Erziehungs- und Bildungsziele sieht Nussbaum in der Umsetzung des von ihr vertretenen, alternativ entworfenen *Human Development* Modells. Dieses stützt sich anstelle von spezifischen, singulären Fähigkeiten auf die Entwicklung von *capabilities* oder Möglichkeiten, welche „each person has in key areas ranging from life, health, and bodily integrity to political liberty, political participation, and education“. (NUSSBAUM, 2010, p. 24) Eng gebunden an die Grundprämisse, dass die Würde eines Menschen jederzeit durch Rechte und von Institutionen gewahrt werden muss, rückt dieses Paradigma – alternativ und in einigen Punkten entgegengesetzt zum Wirtschaftswachstumsmodell – für Demokratie zentrale Grundvoraussetzungen und Schwerpunkte in den Fokus der Frage nach den Erfordernissen des Fortschrittes einer Nation.

Hierfür hat die Philosophin eine Reihe von *abilities* ausformuliert, welche einen unverzichtbaren Teil der Erziehung oder Bildung für eine Demokratie darstellen, die diese Grundprämissen zu vertreten sucht:

„If a nation wants to promote this type of humane, people-sensitive democracy dedicated to promoting opportunities for ‚life, liberty and the pursuit of happiness‘ to each and every person, what abilities will it need to produce in its citizens? At least the following seem crucial:

- *The ability to think well about political issues affecting the nation, to examine, reflect, argue, and debate, deferring to neither tradition nor authority*
- *The ability to recognize fellow citizens as people with equal rights, even though they may be different in race, religion, gender, and sexuality: to look at them with respect, as ends, not just as tools to be manipulated for one’s own profit*

- *The ability to have concern for the lives of others, to grasp what policies of many types mean for the opportunities and experiences of one's fellow citizens, of many types, and for people outside one's own nation*
- *The ability to imagine well a variety of complex issues affecting the story of a human life as it unfolds: to think about childhood, adolescence, family relationships, illness, death, and much more in a way informed by an understanding of a wide range of human stories, not just by aggregate data*
- *The ability to judge political leaders critically, but with an informed and realistic sense of the possibilities available to them*
- *The ability to think about the good of the nation as a whole, not just that of one's own local group*
- *The ability to see one's own nation, in turn, as a part of a complicated world order in which issues of many kinds require intelligent transnational deliberation for their resolution“*

(NUSSBAUM, 2010, pp. 25)

Nussbaum verwendet das sokratische Konzept des untersuchten Lebens, aristotelische Vorstellungen einer reflektierenden Bürgerschaft und die griechisch-römisch-stoischen Vorstellungen von einer liberalen Erziehung – die als liberal verstanden wird, da sie es ermöglicht, sich von unreflektierten Gewohnheiten und Traditionen zu entheben – mit dem Ziel, Menschen hervorzubringen, die mit Sensibilität und Wachsamkeit als Kosmopoliti*innen agieren könn(t)en.

Die oben aufgeführten *abilities* lassen sich in den bereits dargestellten zentralen Bildungssäulen (siehe Kapitel 3) wiederfinden, welche die amerikanische Philosophin nicht als Ablösung bisheriger Bildungsziele versteht, sondern als für Demokratie notwendige Erweiterungen bereits bestehender curricularer Inhalte.

4.1.2 *Liberal Education zwischen Capabilities, Capacities und Cosmopolitanism*

„The essence of education is to be able to surmount problems
around our environment(s) such that we can lessen
the myriad number of daily problems which pose challenges
to our peaceful sojourn on earth.“
(ERIBO & KANO, 2019, p. 115)

Das Verhältnis von Demokratie und Bildung innerhalb der Gesamtkonzeption von Martha Nussbaum lässt sich anhand meiner bis zu diesem Punkt vorangegangenen Erläuterungen entlang von drei Kriterien beschreiben, die sich dabei gegenseitig ergänzen und aufeinander aufbauen: *Capabilities*, *Capacities* und *Cosmopolitanism*.

Die zehn *Capabilities*, als normative politische Konzeption – die aus einer starken, vagen Konzeption des Menschen und des guten Lebens abgeleitet sind – konstituieren das Fundament für die Überlegungen bezüglich des zweiten und dritten Kriteriums. Anhand dieser Mindestanforderungen für die Ermöglichung eines guten menschenwürdigen Lebens definiert Nussbaum die dafür erforderlichen Bildungs- und Erziehungsziele, sowie die dafür notwendigen Voraussetzungen.

Nussbaum hat für diese *Cultivation of Humanity* drei Bildungsvorschläge formuliert. Ich bezeichne diese in meiner Arbeit als *Capacities*, welche im Sinne eines *21century Enlightenment* Menschen dazu befähigen sollen, ihren eigenen Verstand zu benutzen, um sich vernunftgeleitet (kritisch-hinterfragend) von ihren Traditionen, Kulturen, Religionen und vor allem Fremd- und Massenmeinungen zu emanzipieren, um anschließend dementsprechend zu handeln.

Dieses Vorhaben bettet Nussbaum – was das dritte Kriterium darstellt – in einen aufgrund der Unumgänglichkeit von Pluralität und globaler Verwobenheit notwendigen Kosmopolitismus. Dieser hat dabei nicht den Zweck, bestehende nationale oder lokale Verhältnisse aufzuheben, sondern soll als erweiterte Weltwahrnehmung emotionale Verbindungen und Toleranz zwischen Menschen ermöglichen, um als Basis für Kommunikation, deliberative Entscheidungsfindung und Handlungsausrichtung in einem

global gedachten Maßstab zu dienen.

Martha Nussbaum versteht, wie sie selbst ausführt, eine derartige Erziehung/Bildung als eine *Liberal Education* im Sinne Senecas. Diese *Liberal Education* ermöglicht Freiheit – im stoischen Sinne, – indem sie freie Bürger*innen hervorbringt:

„citizens who are free not because of wealth or birth, but because they can call their minds their own. ... They have ownership of their own thought and speech, and this imparts to them a dignity that is far beyond the outer dignity of class and rank. These people, Seneca suggests, will not be uncritical moral relativists“.

(NUSSBAUM, 2003[1997], p. 293)

Senecas Schlussfolgerung stützt sich auf die von Nussbaum geteilte und wiederholt implizit und explizit geäußerte Überzeugung, dass mit dieser Art von Erziehung/Bildung (*liberal education*) neben Moralität, Selbstbestimmtheit und humanistischer Kultivierung auch Toleranz, Interesse und Respekt gegenüber anderen Kulturen und Traditionen einhergehen. (NUSSBAUM, 2003[1997], pp. 293) Diese Zielvorstellung eines demokratisch-kosmopolitischen Menschen, argumentiert Nussbaum in *Cultivating Humanity* und *Not for Profit*, bestehe schon seit der Gründung der USA als dort kulturell verankertes Bildungsideal. Sie beschreibt die Vereinigten Staaten als seit jeher bemüht dieses soweit als möglich für alle Bürger*innen zugänglich zu machen. (NUSSBAUM, 2010, pp. 17)

„Our country has embarked on an unparalleled experiment, inspired by these ideals of self-command and cultivated humanity. Unlike all other nations, we ask a higher education to contribute a general preparation for citizenship, not just a specialized preparation for a career. To a greater degree than all other nations, we have tried to extend the benefits of this education to all citizens, whatever their class, race, sex, ethnicity, or religion. We hope to draw citizens toward one another by complex mutual understanding and individual self-scrutiny, building a democratic culture that is truly deliberative and reflective, rather than simply the collision of unexamined preferences. And we hope in this way to justify and perpetuate our nation’s claim to be a valuable member of a world community of nations that must increasingly learn how to understand, respect, and communicate, if our common human problems are

to be constructively addressed.“

(NUSSBAUM, 2003[1997], p. 294)

Dass diese bereits 1997 formulierten Worte zum einen vor der Historie der USA – als in dieser Form in einzigartiger Weise durch Migration und Diversität geprägten und definierten Nation – und zum anderen vor den aktuellen politischen Ereignissen der letzten acht Jahre ambivalent anmuten, ist vermutlich dem Umstand geschuldet, dass sich die USA eben aus dem Grund ihrer sozialen, ökonomischen, gesellschaftlichen, kulturellen und traditionellen, historisch nachvollziehbar differenten Beschaffenheit in einer global-vergleichend betrachtet, beispiellosen Situation befindet, welche zu jedem Zeitpunkt besondere Herausforderungen und Problematiken aufgeworfen hat.

Im nächsten Unterkapitel meiner Arbeit werde ich nun einen kritischen Blick auf das von Nussbaum skizzierte Verhältnis zwischen Demokratie und Bildung, sowie ihre Bildungsvorschläge werfen.

4.2 Leerstellen und pädagogisch-problematische Aspekte der Bildungsvorschläge Nussbaums

Bereits in der Einleitung habe ich aus pädagogischer Perspektive einige der Leerstellen und Problematiken grob angesprochen, welche einerseits die Bildungsvorschläge und andererseits Nussbaums Anthropologie als axiomatisches Fundament für das Verhältnis von Demokratie und Bildung aufweisen. Das vorliegende Kapitel wird sich dem kritischen Blick auf diejenigen Leerstellen und Problematiken widmen, welche während dem Schreiben dieser Arbeit bereits aufgeworfen wurden oder bis zum jetzigen Zeitpunkt noch aufgekommen sind. Selbstverständlich wird meine kritische Analyse keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit beanspruchen können, jedoch hoffe ich, damit einen für bildungswissenschaftliche Zwecke verwendbaren Beitrag leisten zu können.

Aus allem bisher von mir Dargelegten leite ich in den folgenden Unterkapiteln kritische Schlussfolgerungen ab. Dabei gehe ich zunächst auf die nicht vorhandene, aber von Nussbaums Konzeption stillschweigend vorausgesetzte bürgerliche Subjektivität

und die damit zusammenhängenden individuellen Verhältnisse aller Gesellschaftsmitglieder ein. Anschließend widme ich mich dem Zusammenhang von Nussbaums Verständnis eines guten Lebens und dem hierfür relevanten Aspekt der Sinnstiftung vor dem Horizont individueller Lebenswelten.

4.2.1 Bildungsbürgerlicher Subjektivitätsanspruch trifft empirische Realverhältnisse

Die in Kapitel drei erläuterten Bildungsvorschläge bilden zusammengekommen mit der sie stützenden, in Kapitel zwei vorgestellten Anthropologie und dem aus dieser entwickelten *Capabilities Approach* ein höchst anspruchsvolles Bildungsprogramm mit ebenso anspruchsvollen Voraussetzungen.

Nussbaum hat dieses dabei nicht als politisches Programm – im aktuellen alltags-sprachlichen Verständnis von Politik – formuliert, welches nach institutionellen, rechtlichen oder von der Politik induzierten Handlungen und Maßnahmen verlangt, um notwendige gesellschaftliche Veränderungen zu erreichen. Verständnisbedingung und Grundstein für diese Ausrichtung von Nussbaums Konzeption ist dabei ihre axiomatische Prämisse, dass der Mensch per se ein politisches und soziales Wesen ist (siehe Kapitel 2.1.3), was in Konsequenz bedeutet, dass die amerikanische Philosophin Politik als dasjenige versteht, was von allen Mitgliedern einer Gemeinschaft praktiziert wird.

Nussbaum stützt das von ihr postulierte gesellschaftliche – und am Ende global gedachte – Veränderungspotenzial auf die Befähigung des einzelnen Menschen – was schlussendlich dessen Erziehung und Bildung meint. Sie argumentiert damit ganz im Sinne der aufklärerischen, bildungsbürgerlichen Idee und Zielsetzung, welche Theodor W. Adorno treffend mit folgendem Satz beschrieben hat: „Je heller die Einzelnen, desto erhellter das Ganze“. (ADORNO, 2003[1959], S. 97)

Meinen bisherigen, in dieser Arbeit dargelegten Ausführungen folgend, kann die Bildungskonzeption der amerikanischen Philosophin somit im Sinne des Vorhabens verstanden werden, bürgerliche Massenbildung vor dem Spiegel spätmoderner Gesellschaftsbedingungen zu ermöglichen. Diese Beschreibung habe ich gewählt, da die von Martha Nussbaum skizzierten und implizierten Voraussetzungen von kosmopolitisch

wacher demokratischer Staatsbürger*innenschaft eine sehr hohe Deckungsgleichheit mit dem bürgerlichen Bildungsideal aufweisen.

„Antike, Renaissance und Aufklärung kannten jeweils ein spezifisches Ideal der Bildung und Entfaltung der menschlichen Fähigkeiten; glaubten an die Möglichkeit der Perfektionierung und höchsten Ausbildung des Menschseins durch die kultivierende Wirkung der Hinwendung zu den schönen Künsten, der Literatur, der Philosophie und der Sprache.“

(HEJAZI, 2009, S. 107)

Obgleich Martha Nussbaum nie dezidiert einen Zweck des Menschseins formuliert hat, hat sie dennoch mit ihrer „*thick vague conception of the human being*“ (NUSSBAUM, 1990, p. 205), aus welcher dann die für den Menschen passende normative politische Konzeption für ein gutes menschliches Leben abgeleitet wird, eine spezifische menschenwürdige und gute Art und Weise des Lebens definiert, welche sie klar von einer menschenunwürdigen und schlechten abgrenzt. Diese Idealform eines guten Lebens kann damit als Äquivalent zu einem Zweck des Menschseins betrachtet werden.

Das bürgerliche Bildungsideal und sein Subjekt

Martha Nussbaum selbst zieht zwar keine eindeutigen Parallelen zum bürgerlichen Bildungsideal, erwähnt aber – sowohl in *Cultivating Humanity* als auch in *Not for Profit* – die Verbindung der amerikanischen Bildungstradition mit der „*long Western tradition of education-theory*“ (NUSSBAUM, 2010, p. 18) – zuzüglich des Verweises auf reformpädagogische Denker*innen und Bemühungen – sowie zahlreiche Einzelaspekte des mit dieser verwobenen deutschsprachigen Bildungsideals hin.

Es ist an dieser Stelle ebenso platztechnisch unmöglich wie argumentativ unnötig eine historische ideengeschichtliche Aufarbeitung des bürgerlichen Bildungsideals vorzunehmen. Dennoch möchte ich an dieser Stelle eine knappe, dem Verständnis zuträgliche Darstellung vornehmen. Ich werde mich in meiner Arbeit dabei ausschließlich auf das bürgerliche, aufklärerische Bildungsideal⁴⁰ beziehen. Diese Eingrenzung nehme ich

⁴⁰Detaillierte historische, sowie ideengeschichtliche Aufarbeitungen und Beschreibungen des deutschsprachigen Bildungsideals und -begriffes wurden zahlreich veröffentlicht, beispielsweise von BOLLENBECK (1996), HEJAZI (2009) oder STIEGER (2018).

aufgrund des von Nussbaum vorgenommenen Vergleiches zwischen ihren Bildungsvorschlägen und dem Vorhaben der Aufklärung vor. (vgl. RSA, 2010)

Die Aufklärung bezeichnet im allgemeinsten Sinne und oft mit den Worten Immanuel Kants aus dem Jahr 1784 erläutert den „Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit“. (KANT, 1784, S. 481) Kant verlieh damit dem Erfordernis Ausdruck, dass sich im Zuge des revolutionären Umbruchs von gesellschaftlichen, sozialen, hierarchischen und systematischen Verständnis- und Ordnungsmustern, Menschen ihren Platz in der Welt nicht mehr aufgrund herrschafts- oder gottgegebener Bestimmungen zuweisen lassen dürften, sondern selbstaktiv die Kontrolle über ihr Leben und vor allem ihre Zukunft übernehmen sollten. Dem Menschen dabei „selbstverschuldete Unmündigkeit“ zu attestieren, impliziert die Prämisse, dass Menschen eigentlich „Subjekte ihrer Lebenspraxis und nicht nur Objekte von Macht und Herrschaft sind“. (EMMERICH & SCHERR, 2016, S. 281) Der Wandel vom Objekt zum Subjekt sollte durch Bildungsbemühungen ermöglicht werden. Die hierzu passende Erziehungsdefinition lieferte Kant – ebenso wie den Leitspruch der Aufklärung – einige Jahre später in seinem Text *Über Pädagogik* (1803):

„Die Pädagogik oder Erziehungslehre ist entweder physisch oder praktisch. Die physische Erziehung ist diejenige, die der Mensch mit den Thieren gemein hat, oder die Verpflegung. Die praktische oder moralische ist diejenige, durch die der Mensch soll gebildet werden, damit er wie ein freihandelndes Wesen leben könne. (Praktisch nennt man alles dasjenige, was Beziehung auf Freyheit hat.) Sie ist Erziehung zur Persönlichkeit, Erziehung eines frey handelnden Wesens, das sich selbst erhalten, und in der Gesellschaft ein Glied ausmachen, für sich selbst aber einen innern Werth haben kann.“

(KANT, 1803, S. 29)

Die Befähigung, sich selbst verständlich zu sein und zu bleiben – was den Kern des humboldtschen Bildungsideals darstellt (vgl. v. HUMBOLDT, 1990) – und selbsttätig den eigenen Verstand zu benutzen, um sich vernunftgeleitet (kritisch-hinterfragend) von Traditionen, Kulturen, Religionen und vor allem Fremd- und Massenmeinungen zu emanzipieren, um anschließend als mündige/r Staatsbürger*in Kontrolle und Verant-

wortung über das eigene Leben zu übernehmen, brachte demnach Anforderungen an alle Bürger*innen mit sich, welche systematische Erziehung und Bildung erforderlich machten. Da die Emazipation von etwas immer gleichbedeutend mit der Emanzipation über etwas ist, wurde bisher nicht notwendige bürgerliche Subjektivität zur Grundvoraussetzung für gesellschaftliche und vor allem demokratische Teilhabe.

Obgleich die angestrebte Etablierung der Demokratie in Europa, mit der die Streitigkeiten am Ende der Französischen Revolution beendende Ernennung von Napoleon Bonaparte zum Kaiser zunächst scheiterte und erst im 20. Jahrhundert (bisher) endgültig Fuß fassen konnte, hatte sich spätestens mit den Ereignissen der Aufklärung die Forderung und der Wunsch nach einer demokratischen Verfassungsform in Europa in den Köpfen der Menschen festgesetzt. (vgl. SCHMIDT, 2019)

Subjektivitätsanspruch vor dem Spiegel spätmoderner empirischer Realität

Dass gelebte Subjektivität neben der hierdurch ermöglichten Freiheit eine Herausforderung und Anstrengung für Menschen sein kann und ihre Stärkung und Förderung nicht nur aus diesem Grund eine Dauerproblematik und -aufgabe demokratiepädagogischer Bemühungen und Ansätze darstellt (darstellen muss), lässt sich an den immerwährenden (Auf-)Rufen und Warnungen bezüglich des Verfalls von demokratischen Werten und Normen und einer möglichen Abwendung durch gesteigerte Bildungsbemühungen ablesen. Eine der aktuellsten diesbezüglichen deutschsprachigen Publikationen ist die 2018 erschienene Monographie *Demokratie und Bildung* von Micha Brumlik.

Subjekttheorien oder -konzepte, welche in der Tradition der Aufklärung stehen, gehen davon aus,

„dass Individuen nicht nur Marionetten an den Fäden der sozialen Verhältnisse sind, sondern ein sozial nicht determiniertes Selbstverständnis, ein in der kritischen Überprüfung von Dogmen und Ideologien fundiertes Verständnis der sozialen Wirklichkeit sowie Selbstbestimmungsfähigkeit gegenüber sozialen Vorgaben (Traditionen, Konventionen, Normen, Werten)

und Zwängen entwickeln können.“

(EMMERICH & SCHERR, 2016, S. 282)

Wie Emmerich und Scherr betonen wird, die aufklärerische, normative Vorstellung eines zur Selbstbestimmung und Selbst-Bewusstheit fähigen Subjektes von der Prämisse getragen, „dass die moderne Gesellschaft als ein liberal-demokratischer, vertraglich verfasster und rechtlich geregelter Zusammenschluss freier Bürger verstanden werden kann“. (EMMERICH & SCHERR, 2016, S. 284) Diese Voraussetzungen⁴¹ führen die beiden Autoren aus, treffen jedoch nicht auf die aktuellen gesellschaftlichen Verhältnisse zu, welche „durch ökonomische und rechtliche Zwänge sowie politische Macht- und Herrschaftsverhältnisse gekennzeichnet“ (EMMERICH & SCHERR, 2016, S. 284) sind.

Es ist daher nicht verwunderlich, dass diese in aufklärerischer Tradition stehende subjektphilosophische Position der Emazipationsermöglichung von Individuen mit dem Ende der großen Erzählungen der Moderne in die Kritik gerät. (RECKWITZ, 2008, S. 11ff.) Spätmoderne Betrachtungsweisen brechen mit dieser „großen Erzählung der Emanzipation“ und begreifen das Subjekt als „in seiner Form als abhängig von gesellschaftlich-kulturellen Strukturen, die ihm nicht äußerlich sind und in deren Rahmen es seine Gestalt jeweils wechselt“. (RECKWITZ, 2008, S. 13) Die Konsequenzen eines derartigen Subjektverständnisses sind weitreichend:

„Das Subjekt emanzipiert sich nicht kurzerhand aus sämtlichen kulturellen Formen, sondern ist ein Korrelat wechselnder Subjektivierungsweisen – ein Prozess, der sich unter modernen Bedingungen nicht selten als ›Emanzipation‹ (miss-)versteht.“

(RECKWITZ, 2008, S. 13)

Aus dieser fundamentalen Prämissenänderung ergeben sich gravierende Veränderungen für das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, sowie für das Verhältnis von Demokratie und Bildung. Wenn der Mensch als ein in gesellschaftliche, soziologische, kulturelle etc. Struktur- und Machtverhältnisse eingewobenes und daher nicht als rein frei handelndes Subjekt verstanden wird, verschiebt sich auch der mögliche

⁴¹Wobei ein mit der Aufklärung angestrebter Gesellschaftsvertrag, wie der 1762 von Jean-Jacques Rousseau veröffentlichte, nie realisiert oder etabliert worden ist. (vgl. ROUSSEAU, 2011[1762])

Einfluss- und Wirksamkeitsbereich von auf Demokratie ausgerichteten pädagogisch-emanzipatorischen Bemühungen.

Diesbezügliche Macht- oder Strukturfragen stellt Martha Nussbaum in ihren Ausführungen nicht. Zwar adressiert die amerikanische Philosophin wiederholt die Differenziertheit von menschlichen Lebenskontexten, dies jedoch nur mit Bezug auf den *Capabilities Approach* und die Notwendigkeit von Flexibilität in der Umsetzung und Einführung von *Capabilities*, angepasst an die jeweiligen nationalen Verhältnisse und Möglichkeiten.

Dass Nussbaum somit offensichtliche sowie unterschwellige und eingelagerte Macht- und Strukturverhältnisse nicht in ihre Konzeption einbezieht und damit das Verhältnis von Demokratie und Gesellschaft als bloße handlungstheoretische Frage darstellt, macht ihre Bildungsvorschläge blind und gleichsam anfällig für aktive Gewalten. Ohne eine machttheoretische Analyse und die Frage nach subkutanen Strukturen und Mechanismen erscheinen die rein diskursiv formulierten und legitimierten Demokratiestützenden Ansprüche und Bildungsvorschläge der amerikanischen Philosophin als ausschließlich für die Skizze einer elitären, bildungs-bürgerlichen Insel geeignet, welche aus dem Ozean einer ansonsten empirisch ungeeigneten Welt herausragt.

Ein weiterer Aspekt, welcher in die Bildungskonzeption von Martha Nussbaum nicht einbezogen wird, ist der Umgang mit der Möglichkeit des Unvermögens von Menschen zur Subjektivität beziehungsweise des Sich-selbst-verständlich-Seins, per se. Eine der diesbezüglich unvoreilhaftesten Positionen attestiert Roland Reichenbach dem Subjekt in seinem Buch *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt* (2001). Reichenbach sieht auf der Basis der zuvor erwähnten, postmodern begründeten Prämissenänderung zur Intersubjektivität Subjektivität als gänzlich verunmöglicht. Er geht sogar so weit, dem Subjekt in Konsequenz jegliche Kompetenz abzusprechen und es damit zu einem/einer bequemen, selbstbezogenen Dilettant*in zu erklären, der/die sich immer nur an jeglichem versuchen kann, dabei aber niemals im Stande sein wird irgendetwas zu erreichen. (REICHENBACH, 2001, S. 339ff.) In diesem Rahmen verliert das Subjekt notwendigerweise die Möglichkeit auf aufklärerische Selbstbestimmtheit und es verbleibt nur noch die Option des Umganges mit dem faktischen Dilettantismus, – was Reichenbach an dieser

Stelle zudem als die eigentliche Aufgabe der Pädagogik sieht.

„Ob Pädagogik auf Selbstbestimmung setzen soll oder nicht, ist keine empirische Frage, wie es ebenfalls keine empirische Frage ist ob der ‚Tod des Subjekts‘ diagnostiziert werden muß (um dieses Schlagwort zu benutzen, mit welchem einfach gemeint ist, daß selbstbestimmte Praxis eine Illusion sei).“

(REICHENBACH, 2001, S. 327)

Auch Nussbaum weist darauf hin, dass es vollkommen offensichtlich wäre, dass nicht alle Menschen durch Bildungsbemühungen zu sokratischer Kritikfähigkeit befähigt werden könnten: *„The sources of irrationality in human life are many and profound“*. (NUSSBAUM, 2003[1997], p. 27)

Der hier von der Philosophin angesprochene Mangel an Rationalität von Menschen könnte zur Folge haben, dass Menschen notwendige Unterscheidungen nicht treffen oder reflexive Überlegungen bezüglich Gegenständen oder des eigenen Selbst nicht anstellen könnten – Gefahren und Problematiken, welche Nussbaum selbst adressiert. Die von Nussbaum vorgeschlagene Lösung besteht an dieser Stelle in der Befähigung zu sokratischer Kritikfähigkeit, für welche jedoch, wie Nussbaum hervorgehoben hat, Rationalität eine Grundvoraussetzung darstellt. Das ihre Konzeption damit an dieser Stelle zumindest für einen Teil der Gesellschaft anhand deren empirischer Realität scheitern muss, hält die amerikanische Philosophin jedoch nicht davon ab, sokratische Kritikfähigkeit als fundamentales Element des Gelingens ihres Gesamtvorhabens, – der Ermöglichung eines guten Lebens für alle Menschen – zu begreifen.

4.2.2 Das eine gute Leben? – Sinnstiftung im Horizont der individuellen Lebenswelt

„Wie Menschen sich verstehen und als was und wer sie sich selbst kennzeichnen, hängt immer davon ab, in welche kulturellen Lebensformen sie verwoben sind, so dass Raum, (historische) Zeit und (soziale) Gesellschaft sie allererst konstituieren und formieren.“

(RICKEN, 2004, S. 152)

Meines Erachtens nach stellt dieses von Martha Nussbaum auf der Basis aristotelischer Philosophie herausgearbeitete gute Leben einen weiteren problematischen Aspekt dar.

Ein Kritikpunkt, welcher in diesem Unterkapitel nicht im Fokus stehen soll, aber dennoch Relevanz hat, ist der, dass Nussbaum eine Konzeption aus den überschaubaren Verhältnissen einer antiken griechischen Polis in eine wesentlich komplexere spätmoderne Gesellschaft überführt. Diese aristotelische Konzeption eines guten Lebens war in der Polis nur für freie Bürger der Stadt gedacht und hat damit eine Mehrheit der in ihr lebenden Menschen (Frauen, Kinder, Bauern oder Sklaven) ausgeschlossen. Diese für eine Elite gedachte Konzeption nun in einen wesentlich größeren Rahmen einzubetten, in dem Traditionen, Strukturen, Verhaltensweisen, Religionen, kulturelle Präferenzen, Werte und Einstellungen sich über Jahrhunderte hinweg stark fragmentieren und sedimentieren konnten, stellt trivialerweise eine Herausforderung und Problematik dar, welche Nussbaum ebenfalls nicht thematisiert.

Die sich zum Teil auch aus dieser Überführung ergebende Problematik, welche ich nun zu adressieren gedenke, widmet sich der Sinnstiftung, welche Menschen in einer spätmodernen, fragmentierten und differenten Welt vornehmen. Ich möchte hiermit begründen, warum die von Martha Nussbaum aufgestellten Werte und Normen für Definition eines guten Lebens notwendigerweise die empirische Menschheit transzendieren, jedoch in dem Sinne, dass dabei die Realität weitestgehend zu kurz kommt. Hierzu stütze ich mich auf die Ausführungen von Michael Kühler, die er in seinem Artikel⁴² *Sinnstiftung durch soziale Einbettung* (2018) formuliert hat.

Sinnstiftung anhand normativer Werttheorie?

In der Konzeption von Martha Nussbaum fallen der Sinn im Leben und das von ihr definierte gute Leben beziehungsweise das Leben eines solchen Lebens ineinander.

⁴²Zwar setzt sich Kühler in seinem Artikel mit der Sinnstiftung im Leben von Menschen anhand der von Susan Wolf formulierten *Hybridtheorie eines sinnvollen Lebens* (2010) auseinander, jedoch lassen sich seine Überlegungen und Schlussfolgerungen, ohne weiteres auf die Argumentation von Martha Nussbaum übertragen.

An dieser Stelle muss ich die notwendige und sehr entscheidende Differenz zwischen dem *Sinn im Leben* und dem *Sinn des Lebens* hervorheben. Ich beschäftige mich in diesem Teil meiner Arbeit ausschließlich mit dem Aspekt des Sinns im Leben eines Menschen. Mit der Frage danach, ob und unter welchen Umständen ein menschliches Leben einen oder keinen Sinn hat, – geschweige denn der Frage nach dem Sinn oder Unsinn dieser Frage überhaupt –, möchte ich mich hier bewusst nicht beschäftigen. Mein Interesse gilt dem Sinn, den Menschen in ihrem Leben generieren.

Wie in Kapitel 2 ausführlich dargelegt, begründet sich ein gutes Leben für die amerikanische Philosophin anhand der von ihr explizierten *thick vague conception of the human being*. (NUSSBAUM, 1990, p. 205) Da Nussbaum soweit geht, dass sie ein Leben, was nicht die von ihr ausgeführten Mindestanforderungen erfüllt, als ein menschenunwürdiges Leben versteht, kann an dieser Stelle die Annahme getroffen werden, dass ein solches Leben damit auch zumindest zu einem Teil nicht von Sinn erfüllt ist.

Nussbaum bestimmt demnach anhand einer normativen und werttheoretischen Festlegung darüber, was ein Leben zu einem sinnvollen Leben werden lässt. „Ein sinnvolles Leben sei demnach grundsätzlich eines, in dem die Person bestimmten als wertvoll und daher sinnstiftend angesehenen Tätigkeiten nachgeht oder bestimmte zur Sinnstiftung geeignete Werte zu befördern sucht.“ (KÜHLER, 2018, S. 152) Die von Martha Nussbaum formulierte *thick vague theory of the good* fungiert demnach als normative Werttheorie, die vorgibt, welche Werte eine sinnstiftende Rolle im Leben eines Menschen einnehmen und welche nicht. Kühler betrachtet einen derartigen Ausgangspunkt als, die Frage nach dem Sinn im Leben verfehlend und „zumindest vorschnell“. (KÜHLER, 2018, S. 153)

Nicht nur stellt sich dabei die Frage, mit welcher Berechtigung normative, übergreifende Werte von einer Person für alle anderen Personen festgelegt werden können, sondern auch, ob „diese Werte dabei tatsächlich als (zumindest partiell) konstitutiv für den Sinn im Leben dieser Personen anzusehen sind“. (KÜHLER, 2018, S. 153)

Kühler argumentiert, dass die Gleichsetzung von einem sinnvollen Leben mit einem moralischen und wertvollen Leben „keineswegs selbstevident, sondern vielmehr begründungsbedürftig ist“. (KÜHLER, 2018, S. 154) Er führt aus, dass nicht „ein Bezug zu

bestimmten Werten und deren Verfolgung“ (KÜHLER, 2018, S. 154) den Sinn im Leben aller Menschen ausmachen, sondern dass nur dann Aspekte eine sinnstiftende Rolle im Leben von Menschen einnehmen, wenn sie eine für diesen Menschen individuelle Bedeutung haben:

„Es sind nicht bestimmte, gegebenenfalls objektive (moralische oder ästhetische) Werte, deren Verfolgung Sinn im Leben (partiell) konstituiert, sondern es ist umgekehrt die sinnstiftende Funktion von Elementen im Leben, die den spezifischen Wert des Sinns im Leben für die Person hervorbringt“.
(KÜHLER, 2018, S. 154)

Sinn wird demnach nicht durch bestimmte Werte erzeugt, sondern die individuelle Zuweisung von Sinn generiert individuelle Werte.

In der aristotelischen Polis wäre es an dieser Stelle eventuell noch vorstellbar, dass eine kleine Elite von freien Bürgern der Stadt aufgrund ihrer überwiegenden Homogenität – hervorgerufen durch die schlichte räumliche Einheit – ähnliche, wenn nicht die gleichen Werte und Normen generieren würden. Für die empirische Gesellschaft einer spätmodernen Welt, gilt dies aber kaum.

Sinnstiftung durch soziale Einbettung und individuellen Horizont

Kühler stellt anhand seiner Ausführungen die These auf, „dass sich die sinnstiftende Funktion als solche in erster Linie durch die soziale Einbettung des eigenen Handelns oder Lebens konstituiert und einsichtig machen lässt.“ (KÜHLER, 2018, S. 156) Er bezeichnet den Gedanken als trivial, dass sich die sinnstiftende Funktion von Elementen einerseits im und aus dem Alltag von Menschen durch sozial eingebettete Handlungen ergibt und andererseits durch die subjektive Zuschreibung von Relevanz, also dem, was einem Menschen wichtig ist. (KÜHLER, 2018, S. 156ff.)

Kühler begründet die Relevanz von sozialer Einbettung für die Sinngenese im Leben von Menschen mit dem Wunsch von Menschen nach Sinn im Allgemeinen: „Um das eigene Leben und Handeln als sinnvoll begreifen zu können, wollen wir ... typischerweise, dass es einen Unterschied macht [ob wir leben oder nicht; Anm. HS].“ (KÜHLER, 2018,

S. 161) Die Aspekte, an denen Menschen den Unterschied festmachen, ob ihr Leben sinnvoll ist oder nicht, definieren sie notwendigerweise über das soziale Umfeld, in welchem sie verortet sind. (KÜHLER, 2018, S. 162ff.)

An dieser Stelle lässt sich seine Argumentation an Martha Nussbaum rückbinden. Die amerikanische Philosophin hat selbst explizit hervorgehoben und in ihrer Anthropologie verankert, dass der Mensch als soziales (im aristotelischen Sinne politisches) Wesen zu begreifen ist. Doch auch sie bringt diese Prämisse „am Ende allerdings nicht dazu, die soziale Einbettung des eigenen Handelns und Lebens als solche ins Auge zu fassen, um die Konstitution von Sinn im Leben zu explizieren.“ (KÜHLER, 2018, S. 160)

Michael Kühler baut seine Schlussfolgerung somit auf den beiden Prämissen auf, dass seiner Argumentationslinie folgend, zum einen die soziale Einbettung der Handlungen eines Menschen ausschlaggebend für die von ihm/ihr vorgenommene Sinnstiftung sind und zum anderen, „eine subjektive Komponente hinzukommen muss, damit Elemente im Leben einer Person für diese eine sinnstiftende Funktion entfalten können“. (KÜHLER, 2018, S. 160)

„Sinn im Leben konstituiert sich dann, wenn das eigene Handeln oder Leben im Ganzen erstens in einen sozialen Zusammenhang eingebettet ist und man auf diese Weise mit und für andere handelt bzw. lebt sowie einem zweitens diese Einbettung (und gegebenenfalls die in ihr verfolgten Zwecke des Handelns mit und für andere) auch wichtig ist.“

(KÜHLER, 2018, S. 161)

Auf dem Vorangegangenen aufbauend kann demnach geschlussfolgert werden: Menschen werden in einen historischen, sozialen und kulturellen Kontext hineingeboren, der die möglichen Horizonte ihrer Identität bis zu einem gewissen Grad determiniert. Meinen obenstehenden Ausführungen folgend, hat dies notwendigerweise Konsequenzen für die Gestalt derjenigen sinnstiftenden Elemente im Leben eines Menschen, die schlussendlich den Wertekanon eines Individuums konstituieren.

Erweiternd müssen an dieser Stelle noch die zuvor erwähnten Macht- und Strukturverhältnisse miteinbezogen werden.

Zusammengenommen kann demnach in logischer Konsequenz davon ausgegangen werden, dass es unrealistisch ist anzunehmen alle Menschen würden den anspruchsvollen Werten, welche Martha Nussbaum formuliert hat, den gleichen oder überhaupt Sinn und in Folge Wert beimessen.

Für das Anliegen von Martha Nussbaum ist es darüber hinaus relevant, als dass die von ihr formulierten, anspruchsvollen Bildungsvorschläge ihren Adressat*innen ein hohes Maß an Freiwilligkeit abverlangen. Mit Freiwilligkeit meine ich an dieser Stelle die Bereitschaft, Brüche mit persönlichen Sinn-, Deutungs- und Sicherheitsmustern nicht nur zuzulassen, sondern die hierdurch in unterschiedlichen Formen auftretende Negativität (vgl. KOLLER, 2016; KOCH, 2005) auszuhalten oder diese anzunehmen und anschließend die entstandene Lücke neu zu befüllen.

Ob und in welchem Maß sich Menschen auf Irritationen oder Brüche einlassen können und wollen, ist abhängig davon, welchen Sinn sie dem jeweiligen Unterfangen zuweisen.

Wenn Menschen Sinn im Horizont ihrer persönlichen Lebenswelt erzeugen, diese persönliche Lebenswelt situativ ist und auf individueller Wahrnehmung basiert, stellt sich das von Nussbaum formulierte pädagogische Problem als eigentlich strukturelles Problem dar, welches pädagogische Bemühungen massiv beeinflusst, jedoch nicht von ihnen allein „behoben“ werden kann.

An dieser Stelle wird von der amerikanischen Philosophin die – von Markus Rieger-Ladich (2002) formulierte – faktisch nur begrenzte Wirksamkeit von pädagogischen Bemühungen massiv überschätzt. (RIEGER-LADICH, 2002, S. 79, 88f.)

In einem abschließenden Resümee werde ich nun, den Üblichkeiten wissenschaftlichen Arbeitens entsprechend, zuerst knapp Herausgefundenes zusammenfassen und anschließend, um der in dieser Arbeit durchgeführten Untersuchung bildungswissenschaftlichen Sinn zu geben, auf potentiell Nutzbares und Zukünftiges verweisen.

5 Resümee

„Die Demokratie kann nur dann gedeihen,
wenn die Masse der normalen Bürger wirklich die Gelegenheit hat,
sich durch Diskussionen und im Rahmen unabhängiger Organisationen
aktiv an der Gestaltung des öffentlichen Lebens zu beteiligen
– und wenn sie diese Gelegenheiten auch aktiv nutzt.
Dieses Ideal basiert auf anspruchsvollen Vorannahmen:
Es setzt voraus, daß sich eine sehr große Zahl von Menschen
lebhaft an ernsthaften politischen Debatten und
an der Gestaltung der politischen Agenda beteiligt und
nicht allein passiv auf Meinungsumfragen antwortet;
daß diese Menschen ein gewisses Maß an politischem
Sachverstand mitbringen und sie sich mit den daraus folgenden
politischen Ereignissen und Problemen beschäftigen.
Vielleicht wird dieses idealtypische Modell niemals vollständig
verwirklicht werden, doch wie alle utopischen Ideale
gibt es uns zumindest einen wichtigen Maßstab an die Hand.“
(CROUCH, 2012[2000], pos. 7)

5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Martha Nussbaum propagiert mit der Gesamtheit ihres bisherigen Werkes – nicht nur den in dieser Arbeit bearbeiteten Aspekten und Inhalten – vor allem eines: Die Notwendigkeit eines kollektiven und globalen Bewusstseins dafür wie es sein könnte, wenn alle Menschen an Allgemeinwohl – im Sinne eines guten Lebens für alle Menschen – als

einem gemeinsamen Ziel arbeiten würden und dabei eine wert-genormte, deliberative Demokratie als Kommunikations- und Handlungsraum erstens nutzen könnten und es zweitens auch würden. Von diesem hehren Ziel verspricht sich die amerikanische Philosophin eine, für alle Menschen, gerechtere und bessere Welt. Den Weg dorthin versucht sie mithilfe einer Bildungskonzeption im Sinne einer Aufklärung 2.0 zu ermöglichen.

Mein vorrangiges Ziel für die vorliegende Arbeit war es eine Analyse, des Verhältnisses von Demokratie und Bildung innerhalb der äußerst anspruchsvollen Bildungsvorschläge von Martha Nussbaum, vorzunehmen.

Bis zu diesem Punkt meiner Erläuterungen habe ich diese Bildungsvorschläge, vor dem Hintergrund der sie konstituierenden anthropologischen und axiomatischen Prämissen, beleuchtet und als zu anspruchsvoll für die Mehrheit der empirischen Gesellschaft deklariert. Zum einen, da die von Nussbaum als pädagogisch und individuell verorteten Problematiken im Grunde größtenteils systematischen Gegebenheiten geschuldet sind, welche von der amerikanischen Philosophin nicht tangiert werden. Zum anderen, da das von ihr deklarierte gute Leben, vor dem Hintergrund dessen, dass Menschen Sinn vor ihrem individuellen Lebens- und Wahrnehmungshorizont erzeugen, kaum das gute Leben aller sein kann.

Dieses Ergebnis mag auf den ersten Blick keinen besonders motivierenden oder signifikanten Mehrwert für bildungswissenschaftliche Betrachtungen darstellen. Als Fallhöhenanalyse jedoch vermag es die Nussbaumsche Bildungskonzeption, in Verbindung mit dem *Capabilities Approach* und als Fallhöhenanalyse ausgelegt, eine wertvolle Orientierungshilfe für all jene pädagogischen Bemühungen darzustellen, welche zum Ziel haben der Realität einer demokratischen, kosmopolitischen Welt näher zu kommen.

5.2 Wie Nussbaums Bildungsvorschläge eine Fallhöhenanalyse ermöglichen

Aufgrund meiner vorangegangenen Ausführungen kann der Eindruck entstehen, dass Nussbaum eine naive Utopie skizziert und über die, ihr durchaus bewusste, Unmöglichkeit ihres Gesamtvorhabens schlicht hinweg geht. Meines Erachtens ist die Umsetzung

aber mitnichten die Intention von Nussbaum. Die amerikanische Philosophin formuliert nicht blind, ob der weltlichen und gesellschaftlichen Gegebenheiten, eine utopische Bildungskonzeption, sondern legt diese, genau wie ihren *Capabilities Approach*, bewusst kontrafaktisch an.

Eben dieses transzendente Moment demonstriert, den bereits in der Einleitung knapp erwähnten, eigentlichen Sinn von Nussbaums Kritik und Vorschlägen: Die Erinnerung und Ermahnung all jener, die empfänglich dafür sind, dass eine Demokratie ein fragiles und kein selbstverständliches Konstrukt ist. Sie zu Erhalten und zu Stützen erfordert Aufmerksamkeit und vor allem beständige pädagogische Bemühungen. Die amerikanische Philosophin formuliert ihre Bildungsvorschläge, wie sie am Anfang von *Cultivating Humanity* betont, nicht als handlungstheoretische Anweisungen, sondern verortet sie bewusst in einem philosophisch-idealistischen Raum. Genau wie die *Diskursethik* (1991) von Jürgen Habermas oder die von Theodor W. Adorno postulierte Forderung einer „Erziehung zur Mündigkeit“ (1966), skizzieren die Bildungsvorschläge von Martha Nussbaum einen Sollzustand, welcher als Leuchtfeuer in einer krisenhaften Welt und Zeit fungieren soll.

Die Position Demokratien weltweit in krisenhaften Situationen und Zuständen zu wahren ist ebenso nachvollziehbar wie populär. Auch wenn *Cultivating Humanity* bereits vor einem knappen Vierteljahrhundert – und vor dem Spiegel der damaligen (bildungs-)politischen Ereignisse – verfasst worden ist, präsentiert sich die politische Situation, gerade in den Vereinigten Staaten, als Paradebeispiel für die Aktualität von Nussbaums Ausführungen: Obgleich die Vereinigten Staaten von Amerika die älteste Demokratie der Moderne sind, haben die Ereignisse der letzten Jahre gezeigt, wie fragil und anfällig demokratische Werte und Normen – selbst in einer Traditionsdemokratie – für diejenigen Aspekte sind, welche bereits im antiken Griechenland als Gefahren für die Demokratie aufgefasst wurden. Hierbei spielen Demagogen eine erhebliche Rolle auf der Weltbühne⁴³ und führen wiederholt vor wie einfach es sein kann vermeintlich

⁴³Eine diesbezügliche sowohl historische als auch zeitgenössische Analyse lieferten 2018 die beiden Politikwissenschaftler Daniel Ziblatt und Steven Levitsky mit ihrem Buch *How Democracies Die*.

stabile Demokratien ins Wanken zu bringen, demokratische Gesellschaften zu spalten oder Demokratien gar gänzlich aufzulösen.

Als die älteste Demokratie der Moderne sieht sich die amerikanische Regierung, nach einer stark polarisierenden vierjährigen Präsidentschaft, ihrem gespaltenen Volk gegenüber. Am – nur sehr knapp beschlossenen – Ende dieser Ära formuliert eine junge Poetin voller Überzeugung ein zuversichtliches, Demokratie-affirmatives Plädoyer:

*„We’ve seen a force that would shatter our nation rather than share it.
Would destroy our country if it meant delaying democracy.
This effort very nearly succeeded.
But while democracy can be periodically delayed,
it can never be permanently defeated.“*

(ABC NEWS, 2020)

In ihrem Gedicht *The Hill We Climb*, welches sie zur Inauguration des neuen Präsidenten Joe Biden vorgetragen hat, ruft Amanda Gorman die amerikanische Bevölkerung dazu auf sich auf demokratische Werte zu besinnen: Auf zwischenmenschliche Beziehungen, friedlichen Diskurs, gemeinsames Menschsein und auf die Reflexion des Widerfahrenden (ABC NEWS, 2020). Amanda Gormans Gedicht kann als Manifest für eben diejenigen Interessen gesehen werden welche Nussbaum mit ihrem Gesamtwerk postuliert.

Was Nussbaums Konzeption gerade vor diesem Hintergrund und durch ihre Kontrafaktizität leistet, ist die Ermöglichung dessen was ich eine Fallhöhenanalyse nenne. Fallhöhe bezeichnet dabei die Differenz zwischen dem aktuell Vorgefundenen und der Idealvorstellung. Auf sehr konkrete Art beschreibt Martha Nussbaum eine globale Zielvorstellung und liefert dabei mögliche Umsetzungskriterien und -ansprüche gleich mit. Ihr *Capabilities Approach* stellt, als Minimaltheorie der weltweiten Ermöglichung eines guten Lebens, einen normativen – eher sogar transzendentalen – Maßstab und damit Anhalts- und Orientierungspunkte für die Beobachtung und Bearbeitung von aktuell bestehenden Differenzen dar.

Als Maßstab interpretiert lassen sich mithilfe der Bildungsvorschläge und dem *Capabilities Approach* Problematiken und Handlungsnotwendigkeiten identifizieren. Nussbaums Gesamtkonzeption bietet damit die Möglichkeit der Versprachlichung und Anerkennung

von Differenzen und Problematiken, welche in einem weiteren Schritt Dialogräume eröffnen können. Und genau diese Möglichkeitsräume benötigen sowohl bildungstheoretische Überlegungen als auch pädagogische Praxis, um den Versuch des Umganges mit (an)erkannten Differenzen und/oder Problematiken wagen zu können.

Auf dem Weg zu einer demokratischen und gerechteren Welt spielen institutionalisierte Erziehung und Bildung – und das nicht nur für Martha Nussbaum – eine maßgebliche, wenn nicht die wichtigste, Rolle. Denn sie sind in der Lage Brüche anzuleiten und zu erzeugen, die anschließend zu unverzichtbaren Verbindungen für die Zielvorstellung führen können. Genau wie Sokrates zielt Martha Nussbaum darauf ab Menschen dazu zu befähigen mit ideologischen Denk- und Deutungsmustern zu brechen, um in den prozesshaften Zustand vernunftgeleiteter, demokratischer Selbstverwaltung zu gelangen – und das mit dem Gefühl Teil einer kosmopolitischen Gesellschaft zu sein:

„Despite our allegiances to families and traditions, despite our diverse interests in correcting injustices to groups within our nation, we can and should reason together in a Socratic way, and our campuses should prepare us to do so. By looking at this goal of a community of reason as it emerges in the thought of Socrates and the Greek Stoics, we can show its dignity and its importance for democratic self-government.“

(NUSSBAUM, 2003[1997], p. 19)

5.3 Ausblick

Es wird dem von Martha Nussbaum vorgeschlagenen aufklärerischen Bildungsvorhaben wohl kaum gelingen die Masse in ihrer Gesamtheit zu erhellen, dennoch darf diese demotivierende Erkenntnis nicht zum Anlass genommen werden, die pädagogischen Versuche eine bessere Welt zu schaffen, aufzugeben. Denn was jedem und jeder Staatsbürger*in in der Theorie jederzeit gestattet sein muss, dürfen sich Pädagogik und Philosophie niemals erlauben: politische Faulheit oder Enthaltung. Andernfalls läuft die Menschheit Gefahr dem anheimzufallen, was Colin Crouch – hoffentlich zu früh und zu

Unrecht – der Welt bereits attestiert hat: Postdemokratie⁴⁴.

Obgleich Pädagogik und Philosophie, zumindest was die Vertretung durch Mitglieder*innen aus dem Elfenbeinturm-Milieu betrifft, trotz aller theoretischen Notwendigkeit mit Enthaltung glänzen, lassen sich vor allem im kleineren Maßstab Leuchtf Feuer ausmachen: Eines stellt das von Michael Soskil kürzlich herausgegebene Buch *Flip the System US* (2020) dar. In diesem berichten eine Gruppe von Pädagog*innen und Lehrkräften aus unterschiedlichen Ländern davon, wie es Lehrer*innen gelingen kann Demokratie zu stärken, indem sie festgefahrene Bildungs- und Erziehungsaspekte transformieren.

Genau wie Nussbaum verortet Soskil die Motivation seines Buches in den für Schulen und Demokratie entstehenden Konsequenzen, durch die aktuellen politischen, schulpolitischen und wirtschaftlichen Entwicklungen. Seiner Einschätzung nach müssen umgehend demokratische Werte in schulischen Kontexten re-etabliert werden:

„At the school level, many mission statements include language about creating engaged and creative citizens, but then refuse to allow input from the teachers and students in classrooms when making decisions. Engaged citizens cannot be developed in places where democracy is absent.“

(SOSKIL, 2020, p. 3)

Die Beiträge aus Soskil Sammelband berichten von Lehrkräften welche sich, trotz gravierender und nie endender Schwierigkeiten, passioniert dafür einsetzen jungen Menschen dabei zu helfen sich zu kritischen, vernunftgeleiteten und demokratischen Bürger*innen zu entwickeln.

⁴⁴ „Der Begriff bezeichnet ein Gemeinwesen, in dem zwar nach wie vor Wahlen abgehalten werden, Wahlen, die sogar dazu führen, daß Regierungen ihren Abschied nehmen müssen, in dem allerdings konkurrierende Teams professioneller PR-Experten die öffentliche Debatte während der Wahlkämpfe so stark kontrollieren, daß sie zu einem reinen Spektakel verkommt, bei dem man nur über eine Reihe von Problemen diskutiert, die die Experten zuvor ausgewählt haben. Die Mehrheit der Bürger spielt dabei eine passive, schweigende, ja sogar apathische Rolle, sie reagieren nur auf die Signale, die man ihnen gibt. Im Schatten dieser politischen Inszenierung wird die reale Politik hinter verschlossenen Türen gemacht: von gewählten Regierungen und Eliten, die vor allem die Interessen der Wirtschaft vertreten. Genau wie das maximalistische Ideal ist auch dieses Modell eine Übertreibung. Man kann in der gegenwärtigen politischen Landschaft allerdings so viele seiner Elemente ausmachen, daß es sich lohnt zu untersuchen, wo wir heute auf dem Kontinuum zwischen den Polen stehen und in welche Richtung sich die Politik entwickelt. Ich bin davon überzeugt, daß wir uns dem postdemokratischen Pol immer mehr annähern.“ (CROUCH, 2012[2000], pos. 8f.)

Am Ende von *Cultivating Humanity* kehrt Nussbaum in den empirischen Bereich von Universitäten und Schulen zurück, indem sie ein Loblied auf diejenigen Menschen verfasst welche auch Soskil als *heroes* (SOSKIL, 2020, p. 3) bezeichnet: Lehrkräfte. Beide Autor*innen stimmen darin überein, dass Veränderungen und Bemühungen im kleinen lokalen Bereich ausschlaggebend wären, für die Zukunft von demokratischen Gesellschaften. So gesellschaftsrealisitsch-transzendent die Vorstellungen und Konzepte von Martha Nussbaum auch sein mögen, die amerikanische Philosophin weiß, dass Demokratien tatsächlich nicht besiegt werden können, solange sich in Klassenräumen für ihre Stärkung eingesetzt wird.

6 Abstract

Deutscher Abstract

Keine der von Martha Nussbaum vorgebrachten Thesen oder Argumente in *Not for Profit* oder *Cultivating humanity* kann als neuartiger Beitrag für eine bildungstheoretische Debatte bezeichnet werden – ganz im Gegenteil stellt ihre Verteidigung einer an Sokratische Pädagogik, Aristotelische Bürgererziehung und stoische Freiheitsideale angelehnte *liberal education* eine im wahrsten Wortsinn antike Position dar – jedoch ist ihre zugrunde liegende Absicht auch nicht die der neuartigen Erkenntnis, sondern die der notwendigen Erinnerung an uralte und bewährte demokratische Ideale und Werte, welche es immer wieder neu zu entdecken und verteidigen gilt. Als Fallhöhenanalyse verstanden, lassen sich somit mithilfe der Bildungsvorschläge und dem *Capabilities Approach* Problematiken und Handlungsnotwendigkeiten identifizieren. Nussbaums Gesamtkonzeption bietet damit die Möglichkeit der Versprachlichung und Anerkennung von Differenzen und Problematiken, welche in einem weiteren Schritt Dialogräume eröffnen können. Und genau diese Möglichkeitsräume benötigen sowohl bildungstheoretische Überlegungen als auch pädagogische Praxis, um den Versuch des Umganges mit (an)erkannten Differenzen und/oder Problematiken wagen zu können.

Englischer Abstract

None of Martha Nussbaum's hypotheses or arguments in Not for Profit or Cultivating humanity can be described as a innovative contribution to a debate on educational theory - on the very contrary, her defense of a liberal education based on Socratic pedagogy, Aristotelian civic education, and Stoic ideals of freedom represents a literally antique position, in the truest sense of the word - however, its underlying intention is not that of a novel insight, but rather that of a necessary reminder of long-standing and proven democratic ideals and values, which must be rediscovered and defended again and again. Understood as a vertical level analysis, the educational proposals and the capabilities approach can be used to identify problems and the need for action. Nussbaum's overall concept thus offers the possibility of verbalizing and recognizing differences and problems, which in a further step can open up spaces for dialogue. And it is precisely these spaces of possibility that both educational theory and pedagogical practice need in order to be able to attempt to deal with recognized and acknowledged differences and/or problems.

Literaturverzeichnis

- ABC NEWS (2020): *Poet Amanda Gorman reads 'The Hill We Climb'*. ABC News: <https://www.youtube.com/watch?v=Wz4YuEvJ3y4>. Zuletzt besucht am 03.05.2021.
- ADORNO, T. W. (2003[1959]): *Theorie der Halbbildung*. In: ADORNO, T. W. [Hrsg.]: *Soziologische Schriften I. (Bd. 8 d. Gesammelten Schriften. Hrsg. v. Rolf Tiedemann unter Mitwirkung von Gretel Adorno, Susan Buck-Morss u. Klaus Schultz)*, 93–121. Suhrkamp, Frankfurt.
- BELLAMY, R. [Hrsg.] (2008): *Citizenship. A very short introduction*. Oxford University Press, Oxford, New York.
- BENSON, H. H. (1990): *Meno, the Slave Boy and the Elenchos*. In: *Phronesis*, **35**, 2: 128–158.
- BENSON, H. H. (2011): *Socratic Method*. In: MORRISON, D. R. [Hrsg.]: *The Cambridge Companion to Socrates*, 179–200. Cambridge University Press, New York.
- BIESTA, G. (2020): *Perfect education, but not for everyone: On society's need for inequality and the rise of surrogate education*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, **66**, 1: 8–14.
- BOBONICH, C. (1993): *Internal Realism, Human Nature, and Distributive Justice: A Response to Martha Nussbaum*. In: *Modern Philology*, **90**, 1: 74–92.
- BOLLENBECK, G. [Hrsg.] (1996): *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- BOMAN, Y., GUSTAVSSON, B. & NUSSBAUM, M. (2002): *A Discussion with Martha Nussbaum on „Education for Citizenship in an Era of Global Connection“*. In: *Studies in Philosophy and Education*, **21**, 1: 305–311.

- BRICKHOUSE, T. C. & SMITH, N. D. (2009): *Socratic Teaching and Socratic Method*. In: SIEGEL, H. [Hrsg.]: *The Oxford Handbook of Philosophy and Education*, 177–194. Oxford University Press, New York.
- CHURCHILL, W. S. [Hrsg.] (1974): *Winston S. Churchill. His Complete Speeches, 1897–1963, Vol. VII. 1943–1949*. Hrsg. Robert Rhodes James.e. Chelsea House Publishers, New York.
- CROUCH, C. [Hrsg.] (2012[2000]): *Postdemokratie [E-Book]*. eBook Suhrkamp Verlag, Berlin.
- DENEULIN, S. & MCGREGOR, J. A. (2010): *The capability approach and the politics of a social conception of wellbeing*. In: *European Journal of Social Theory*, **13**, 4: 501–519.
- DEPAEPE, M. & SMEYERS, P. (2008): *Symposium on the educationalization of social problems*. In: *Educational Theory*, **58**, 4: 379–474.
- EKLUND, M. (2011): *What are Thick Concepts?* In: *Canadian Journal of Philosophy*, **41**, 1: 25–50.
- EMMERICH, M. & SCHERR, A. (2016): *Subjekt, Subjektivität und Subjektivierung*. In: SCHERR, A. [Hrsg.]: *Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe*. 3. Auflage, 281–289. Springer VS, Wiesbaden.
- ERIBO, N. M. & KANO, B. O. (2019): *Education, Critical Thinking and National Development*. In: *Albertine Journal of Philosophy Related Disciplines*, **3**, 1: 115–121.
- FISCHER, W. [Hrsg.] (2004): *Sokrates Pädagogisch*. Königshausen & Neumann, Würzburg.
- FLINDT, H. (2020): *Martha Nussbaums Argument für eine lebendige Demokratie*. In: HAARMANN, M. P., KENNER, S. & LANGE, D. [Hrsg.]: *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung*, 207–216. Springer VS, Wiesbaden.
- GATES, H. L. [Hrsg.] (1992): *Loose canons: Notes on the culture wars*. Oxford University Press, New York.
- GOUBET, J.-F. (2018): *L'éducation a la Democratie par la Culture des Sentiments. Martha C. Nussbaum et la Philosophie pour Enfants*. In: *childhood philosophy*, **10**, 19: 87–108.

- GUIRAO, C. (2017): *The Ethical Foundations of Social Policy: Martha Nussbaum and Dependency*. In: RASP –Research on Ageing and Social Policy, **5**, 2: 138–155.
- HEJAZI, G. [Hrsg.] (2009): *Pluralismus und Zivilgesellschaft. Interkulturelle Pädagogik in modernen Einwanderungsgesellschaften. Kanada – Frankreich – Deutschland*. transcript Verlag, Bielefeld.
- HUNTER, J. D. [Hrsg.] (1991): *Culture Wars. The Struggle to define America*. BasicBooks, New York.
- KANT, I. (1784): *Was ist Aufklärung?* In: Berlinsche Monatsschrift, **Dezemberheft**: 481–494.
- KANT, I. [Hrsg.] (1803): *Über Pädagogik*. Königsberg.
- KESSELRING, T. [Hrsg.] (2003): *Ethik der Entwicklungspolitik. Gerechtigkeit im Zeitalter der Globalisierung*. C. H. Beck Verlag, München.
- KIRCHIN, S. (2013): *Introduction: Thick and Thin Concepts*. In: KIRCHIN, S. [Hrsg.]: *Thick Concepts*, 1–19. Oxford University Press, Oxford.
- KNOLL, M. [Hrsg.] (2009): *Aristokratische oder demokratische Gerechtigkeit? Die politische Philosophie des Aristoteles und Martha Nussbaums egalitaristische Rezeption*. Wilhelm Fink, München.
- KNOLL, M. (2014): *How Aristotelian is Martha Nussbaum's «Aristotelian Social Democracy»?* In: Rivista di filosofia, **105**, 2: 207–221.
- KOCH, L. (2005): *Eine pädagogische Apologie des Negativen*. In: Zeitschrift für Pädagogik, **49. Beiheft**: 88–105.
- KOLLER, H.-C. (2016): *Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie*. In: LISCHEWSKI, A. [Hrsg.]: *Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen*, 213–236. Ferdinand Schöningh, Paderborn.
- KÜHLER, M. (2018): *Sinnstiftung durch soziale Einbettung*. In: Zeitschrift für Praktische Philosophie, **5**, 2: 151–178.

- LABAREE, D. (2008): *The winning ways of a losing strategy: Educationalizing social problems*. In: *Educational Theory*, **58**, 4: 447–460.
- LISKE, M. (1989): *Was bedeutet „Lehrbarkeit der Tugend“ in Platons ‚menon‘?* In: *Archiv für Begriffsgeschichte*, **32**: 76–89.
- MARSHALL, L. A. (2017): *Gadfly oder Spur? The Meaning of Μ'ΥΩΨ in Plato's Apology of Socrates*. In: *Journal of Hellenic Studies*, **137**, 1: 163–174.
- MITTER, W. (1992): *Erziehung, Demokratie und Entwicklung in einer Periode revolutionären Wandels*. In: *Erziehung und Bildung*, **45**, 4: 477–487.
- MORRISON, D. R. (2006): *Socrates*. In: GILL, M. L. & PELLEGRIN, P. [Hrsg.]: *Blackwell Companions to Philosophy. A Companion to Ancient Philosophy*, 101–118. Blackwell Publishing, Malden, Oxford, Carlton.
- MULGAN, R. (2000): *Was Aristotle an „Aristotelian Social Democrat“?* In: *Ethics*, **111**, 1: 79–101.
- MÜLLER, J. (2003): *Das normative Verständnis der menschlichen Natur bei Martha C. Nussbaum*. In: *Philosophisches Jahrbuch*, **110**, 2: 311–329.
- NATHSCHLÄGER, J. [Hrsg.] (2014): *Martha Nussbaum und das gute Leben. Der „Capabilities Approach“ auf dem Prüfstand*. Tectum Verlag, Marburg.
- NATIONAL ENDOWMENT FOR THE HUMANITIES (2017): *Martha Nussbaum on Democratic Life*. Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=hR0R7y16N3I>. Zuletzt besucht am 22.07.2020.
- NUSSBAUM, M. C. (1987a): *Nature, Function, and Capability: Aristotle on Political Distribution. Working Paper*. In: World Institut of Economics Research of the United Nations University.
- NUSSBAUM, M. C. (1987b): *Non-relative virtues: An aristotelian approach. Working Paper*. In: World Institut of Economics Research of the United Nations University.

- NUSSBAUM, M. C. (1990): *Aristotelian Social Democracy*. In: DOUGLASS, B., MARA, G. & RICHARDSON, H. [Hrsg.]: *Liberalism and the Good*, 203–253. Routledge, New York, London.
- NUSSBAUM, M. C. (1992): *Human Functioning and Social Justice: In Defense of Aristotelian Essentialism*. In: *Political Theory*, **20**, 2: 202–246.
- NUSSBAUM, M. C. (1995a): *Aristotle on Human Nature and the Foundations of Ethics*. In: ALTHAM, J. & HARRISON, R. [Hrsg.]: *World, Mind, and Ethics: Essays on the Ethical Philosophy of Bernard Williams*, 86–131. Cambridge University Press, Cambridge.
- NUSSBAUM, M. C. [Hrsg.] (1995b): *Poetic Justice. The Literary Imagination and the Public Life*. Beacon Press, Boston.
- NUSSBAUM, M. C. (1996): *Compassion: The Basic Social Emotion*. In: *Social Philosophy and Policy Foundation*, **13**, 1: 27–58.
- NUSSBAUM, M. C. (2002): *Humanities and Human Development*. In: *The Journal of Aesthetic Education*, **36**, 3: 39–49.
- NUSSBAUM, M. C. (2002[1996]): *Introduction: Cosmopolitan Emotions?* In: NUSSBAUM, M. C. [Hrsg.]: *For love of country? Edited by Joshua Cohen*, 3–20. Beacon Press books, Boston.
- NUSSBAUM, M. C. [Hrsg.] (2003[1997]): *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. 7th printing . Harvard University Press, Cambridge, London.
- NUSSBAUM, M. C. (2006a): *Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education*. In: *Journal of Human Development*, **7**, 3: 385–395.
- NUSSBAUM, M. C. [Hrsg.] (2006b): *Frontiers of justice: Disability, Nationality, Species Membership*. The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- NUSSBAUM, M. C. (2006c): *Political Soul-Making and the Imminent Demise of Liberal Education*. In: *Journal of Social Philosophy*, **37**, 2: 301–313.
- NUSSBAUM, M. C. [Hrsg.] (2010): *Not for Profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press, Princeton.

- NUSSBAUM, M. C. [Hrsg.] (2011): *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Belknap Harvard, Cambridge, Massachusetts, London.
- NUSSBAUM, M. C. [Hrsg.] (2019): *The Cosmopolitan Tradition. A Noble But Flawed Idea*. The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- PLATO [Hrsg.] (1997): *Plato: Complete Works. Edited, with Introduction and Notes, by J. M. Cooper*. Hackett, Indianapolis.
- PLATON [Hrsg.] (1958): *Der Staat (Politeia). Eingeleitet, übersetzt und erklärt von Karl Vretska*. Reclam, Stuttgart.
- POCOCK, J. G. A. (1992): *The Ideal of Citizenship Since Classical Times*. In: *Queen's Quarterly*, 99, 1: 33–55.
- RAMELLI, I. [Hrsg.] (2009): *Hierocles the Stoic : Elements of ethics, fragments and excerpts. Translated by David Konstan*. Society of Biblical Literature, Atlanta.
- RAWLS, J. (1987): *The Idea of an Overlapping Consensus*. In: *Oxford Journal of Legal Studiey*, 7, 1: 1–25.
- RECKWITZ, A. [Hrsg.] (2008): *Subjekt*. transcript Verlag, Bielefeld.
- REICHENBACH, R. [Hrsg.] (2001): *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne*. Waxmann, Münster.
- RICKEN, N. (2004): *Menschen: Zur Struktur anthropologischer Reflexionen als einer unverzichtbaren kulturwissenschaftlichen Dimension*. In: JAEGER, F. & LIEBSCH, B. [Hrsg.]: *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe. 2.Auflage*, 152–172. Metzler, Stuttgart, Weimar.
- RIEGER-LADICH, M. [Hrsg.] (2002): *Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik*. UVK Verlagsgesellschaft, Konstanz.
- ROUSSEAU, J.-J. [Hrsg.] (2011[1762]): *Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts*. Reclam, Stuttgart.

- RSA (2010): *Martha Nussbaum on 21st Century Enlightenment*. RSA: <https://www.thersa.org/discover/videos/event-videos/2010/12/martha-nussbaum-on-21st-century-enlightenment->. Zuletzt besucht am 22.07.2020.
- RÖH, D. [Hrsg.] (2013): *Soziale Arbeit, Gerechtigkeit und das gute Leben. Eine Handlungstheorie zur daseinsmächtigen Lebensführung*. Springer Fachmedien, Wiesbaden.
- SANKEY, H. (2018): *Putnams' internal realism in retrospect*. In: *Análisis. Revista de investigación filosófica*, 5, 1: 27–50.
- SCHERER, C. (1993): *Das menschliche und das gute menschliche Leben. Martha Nussbaum über Essentialismus und menschliche Fähigkeiten*. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 41, 5: 905–920.
- SCHMIDT, M. G. [Hrsg.] (2019): *Demokratietheorien. Eine Einführung*. 6. Auflage. Springer VS, Wiesbaden.
- SEZGIN, H. (2009): *Nicht vom Brot allein. Was braucht der Mensch? Martha Nussbaum, Professorin für Recht und Ethik, denkt über die Grundbedürfnisse nach*. In: *Zeit Online*: <http://www.zeit.de/2009/22/PD-Nussbaum>, Zuletzt besucht am 18.07.2020.
- SOSKIL, M. (2020): *Introduction*. In: SOSKIL, M. [Hrsg.]: *Flip the System US. How Teachers Can Transform Education and Save Democracy*, 1–8. Routledge, New York, London.
- STIEGER, S. P. [Hrsg.] (2018): *Transformatorische Bildungstheorie - Die Fortsetzung einer Erzählung*. Masterarbeit an der Universität Wien, Wien.
- V. HUMBOLDT, W. (1990): *Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück*. In: V. HUMBOLDT, W. [Hrsg.]: *Werke in fünf Bänden. I. Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Hrsg. v. Andreas Flitner und Klaus Gliel, 234–240. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- VÄYRYNEN, P. (2019): *Thick Ethical Concepts*. In: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2019/entries/thick-ethical-concepts/>, Zuletzt besucht am 22.07.2020.

VERDUCCI, S. (2008): *Introduction. Education, Democracy, and the Moral Life: Where Opposites Collide*. In: KATZ, M. S., VERDUCCI, S. & BIESTA, G. [Hrsg.]: *Education, Democracy, and the Moral Life*, 1–8. Springer Science + Business Media B.V., Berlin.

VLASTOS, G. [Hrsg.] (1971): *The Philosophy of Socrates*. Doubleday, New York.

WHITE, N. P. [Hrsg.] (1976): *Plato on knowledge and reality*. Hackett, Indianapolis.

ZUR PERSON (2013[1964]): *Hannah Arendt im Gespräch mit Günter Gaus („Zur Person“, 1964)*. Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=J9SyTEUi6Kw>. Zuletzt besucht am 30.11.2020.

Abbildungsverzeichnis

2.1	Aufbau des Capabilities Approach nach Röh (2013)	29
-----	--	----

