



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Arbeit / Title of the Thesis

Befreiende Bildung – in Österreich?

Eine befreiungsethische Analyse des österreichischen Bildungssystems

verfasst von / submitted by
Marie Anna Barth, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2022 / Vienna, 2022

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

UA 066 641

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

Masterstudium Interdisziplinäre Ethik

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Gunter Prüller-Jagenteufel

Abstract

Das Schlagwort „Bildung“ ist in aller Munde, Bildung wird gesellschaftlich wie politisch zum Erreichen diverser Ziele als unverzichtbar angesehen. Allerdings vermindert der inflationäre Gebrauch des Begriffs dessen Trennschärfe. Diese Literaturarbeit hat das Ziel, dieser Tendenz entgegenzuwirken, indem sie erörtert, was unter „befreiender Bildung“ zu verstehen ist.

Die beiden Forschungsfragen, welche im Zuge der Masterarbeit beantwortet werden, betreffen die ethische Dimension befreiender Bildung. Sie gliedern die Arbeit gleichzeitig in zwei Hauptteile. Einerseits lautet die Frage, ob das/ein Bildungssystem überhaupt befreiend wirken soll. Um diese Frage zu beantworten, wird der Freiheitsbegriff eingangs philosophisch und folgend in seiner ethisch-kritischen Dimension erschlossen. Das angewandte ethische Urteilkriterium basiert auf der von Enrique Dussel ausgearbeiteten Ethik der Befreiung und ermöglicht eine Antwort mit Universalitätsanspruch.

Andererseits schließt sich an die Beantwortung der ersten Frage die zweite Frage, ob das Bildungssystem hierzulande, in Österreich, befreiend wirkt. Um diese zweite Frage zu beantworten, wird der Bildungsbegriff in seiner geschichtlichen Entwicklung betrachtet und letztlich in seiner Daseinsweise im globalisierten kapitalistischen System der Gegenwart analysiert. Ausführungen sowie aktuelle Zahlen und Fakten zu ebendiesem System untermauern deren Bedeutsamkeit bereits innerhalb der einleitenden Kapitel auf empirischer Ebene. Diese Kapitel sind ebenso der Analyse von damit einhergehenden Herrschafts- und Abhängigkeitsbeziehungen gewidmet.

Die Auswahl der in dieser philosophisch-ethischen Arbeit herangezogenen Quellen erfolgte insgesamt nach dem befreiungsethischen Kriterium der Vermeidung von ausschließlich europäischen – und zumeist eurozentristisch angelegten – philosophischen Veröffentlichungen. Es geht darum, eine globale Perspektive zu eröffnen. Gleichzeitig soll der Bezug auf lokale und aktuelle Autoren die gegenwärtige Relevanz sichern und die Arbeit für das österreichische Bildungssystem fruchtbar und anschlussfähig machen. Diesem Ziel dient auch die abschließende Fokussierung auf die Rolle der (angehenden) Lehrperson, welche neben anderen im Bildungssektor beschäftigten Personen eine/-n Hauptadressatin/-adressaten der Ausführungen darstellt.

Die vorliegende Arbeit zeigt auf, dass der Befreiungsbegriff zwar weiterhin rhetorisch als Bildungsziel ausgegeben wird, das österreichische Bildungssystem in Wahrheit allerdings das Ziel

der Selbstökonomisierung des Menschen verfolgt. Das herrschende Wirtschaftssystem ist abhängig von einer bestehenden Furcht vor der Freiheit, das Bildungssystem als dessen zuliefernde Instanz soll demnach die Verwirklichung positiver Freiheit nicht befördern. Positive Freiheit wird verstanden als das Wahrnehmen von Möglichkeiten, als die Verwirklichung der anthropologisch angelegten Freiheit, als spontanes Tätigsein. Auf Basis der Befreiungsethik wird argumentiert, dass das Subjekt in der Pflicht steht, zu größerer Humanität beizutragen und Unterdrückung und Elend zu überwinden. Jedes System, welches zu seiner eigenen Erhaltung Leben fordert, ist als schlecht zu bezeichnen.

Durch die Zusammenführung des philosophisch-kritischen Werkzeugs der Befreiungsethik mit befreiungspädagogischen wie bildungspolitischen Ausführungen kann eine eindeutige ethische Beurteilung des österreichischen Bildungsgeschehens geleistet werden. Obwohl ein Bildungssystem, um wahrhaft menschlich zu sein, befreiend wirken muss, bleibt das österreichische hinter diesem Anspruch zurück. Anstelle einer Subjektivierung von Individuen fördert dieses aktuell deren Selbstverobjektivierung und Selbstvermarktung. Anhand befreiungsethischer Kriterien ist das aktuell vorherrschende Bildungsverständnis in Österreich demnach abzulehnen und unter dem Kriterium der Förderung des Lebens zu revolutionieren.

1	EINLEITUNG	2
2	DIE AUSGANGSLAGE: GLOBALISIERUNG, UNGLEICHHEIT UND DER KAMPF UM MACHT	5
3	(GLOBALE) MACHTMECHANISMEN UND DAS INDIVIDUUM	10
4	ÜBER DIE FREIHEIT DES MENSCHEN UND SEINE ANGST DAVOR	19
5	ENRIQUE DUSSELS ETHIK DER BEFREIUNG	35
5.1	E. Dussel und F. Nietzsche	36
5.1.1	Kritik und Anliegen	37
5.1.2	„Ethik“ und „Moral“	40
5.1.3	Kritik am herrschenden System.....	42
5.2	F. Nietzsche wider die Verneinung der Leiblichkeit.....	47
5.3	Das Prinzip Befreiung als universale ethische Norm	53
5.3.1	Kritische Ethik: Nähe durch bleibende Fremdheit.....	58
5.3.2	Kritische Ethik: Vom Gegenüber zur Gemeinschaft	60
6	BILDUNG, ERZIEHUNG, LEHREN UND LERNEN	68
6.1	Das Schlag-Wort „Bildung“	70
6.1.1	Vom Ursprung des Bildungsbegriffs: Bildung als Freisetzung des Denkens	74
6.1.2	Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs: Bildung als Anpassungs- und Unterwerfungsritual	82
6.1.3	Zur Aktualität des Bildungsbegriffs: Bildung als Selbstmodellierung im Sinne des Selbstunternehmertums	89
6.2	Die Lehrperson: Unterdrückte/-r und Unterdrückende/-r oder Befreite/-r und Befreiende/-r?	95
6.3	Das Ideal der befreienden Bildung – eine Zusammenführung	103
7	CONCLUSIO	111
8	LITERATURVERZEICHNIS	118

1 Einleitung

„Bildung“ wird zurzeit als Alleskönner gehandhabt, kaum eine sozialpolitische Rede, in welcher der Bildungsbegriff nicht fällt, kaum ein Bereich, in welchem so laut und häufig Reformen gefordert werden, kaum ein Ziel, welches (scheinbar) nicht durch Bildung zu erreichen ist.

„Bildung gilt als unerschöpfliche Ressource rohstoffarmer Länder im globalen Wettbewerb, Bildung ist das Medium, mit dem Mädchen, Migranten, Flüchtlinge und unterdrückte Minderheiten emanzipiert, gefördert, integriert und inkludiert werden sollen, Bildung schützt Jugendliche vor den Verführungen durch Drogen, dem Islamischen Staat, der AfD und Pegida, Bildung ist der Weg, auf dem Kinder alle Formen der Sexualität kennenlernen um dann herauszufinden, ob sie homo-, inter-, trans- oder eher doch heterosexuell orientiert sind, Bildung ist das Mittel, mit dem Vorurteile und Diskriminierungen aller Art abgebaut, politisch korrekte Denk- und Sprechweisen eingeübt, Fettleibigkeit und Magersucht verhindert und die Jobs der Zukunft gesichert werden. Und ganz nebenbei befördert Bildung auch das Glück der jungen Menschen und senkt in reproduktionsstarken Gesellschaften die Fertilitätsrate.“¹

Der inflationäre Gebrauch des Bildungsbegriffs vermindert dessen Trennschärfe, er verschwimmt. Diese Arbeit hat ein Entgegenwirken dieser Tendenz zum Ziel. Denn nicht überall, wo Bildung draufsteht, ist auch (diese) Bildung drin, und schon gar nicht wirkt die vermeintliche Bildung immer befreiend.

Unter dem Begriff der Befreiung wird in dieser Arbeit keine bloß individuell-ideologische Befreiung verstanden, sondern die Erweiterung dieser um die in der Befreiungsethik grundlegende universelle Pflicht, jedes konkrete menschliche Leben jedes einzelnen ethischen Subjektes einer Gemeinschaft zu produzieren, reproduzieren und weiterzuentwickeln. Die individuell-ideologische Befreiung ist der gemeinschaftlichen Befreiung auf materieller Basis untergeordnet, stets auf diese hingearbeitet, erhält durch diese erst ihre ethische Legitimation. Und doch ist sie der erste notwendige Schritt. Erst wenn die Negation der Opfer bejaht wird, die unterdrückenden Strukturen als solche ins Bewusstsein gelangen, kann eine Kritik und damit gezielte, wirksame Veränderung erfolgen. Es gilt zu hinterfragen, wie, wodurch, wovon bzw. von wem unsere Denkstrukturen geprägt werden. Schnell ist man wieder beim Bildungsbegriff angelangt.

Als gesellschaftliches Subsystem ist das pädagogische Feld allerdings nicht bloß Katalysator, sondern stets ebenso Symptom der gesellschaftlichen Verhältnisse. Wir leben in einem kapitalistischen Wirtschaftssystem. Wurden die Waren einst noch über lange und beschwerliche Seewege transportiert, nahm die Globalisierung des Handels in den letzten Jahren an Umfang und Geschwindigkeit merklich zu. Digitale Entwicklungen befeuerten dies zusätzlich. Dabei, so scheint es, wurden alle gesellschaftlichen und sogar individuellen Sphären weitgehend

¹ Konrad P. Liessmann: *Bildung als Provokation*. Wien: Zsolnay 2017. S. 36.

unbemerkt und unhinterfragt den Spielregeln des Kapitalismus unterworfen. Der Begriff „Profit“ hat sich längst von Geld im engeren, von Materiellem im weiteren Sinne gelöst. Auch Wissen gilt heute als Kapital, aus welchem es Profit zu schlagen gilt, um diesen anschließend zu maximieren. Wir haben unser gesamtes Dasein in eine Logik des Habens gegossen, das Additive totalisiert. Wir haben, dies stellt eine zu erläuternde These dieser Arbeit dar, unseren kognitiven Zugriff auf die Welt kapitalistischen Strukturen unterworfen. Es mag sich ganz spontan die Frage stellen, ob man das denn will. Diese Arbeit aber widmet sich auf wissenschaftlich-argumentativer Ebene der ethischen Frage, ob man das wollen *darf*, ob wir das überhaupt wollen *dürfen*, mit anderen Worten: ob dieser Umstand ethisch zu legitimieren ist. *Soll* das/ein Bildungssystem befreiend wirken? Diese Frage betrifft die gesellschaftspolitische Dimension und wird derzeit unterdrückt. Dies wird diese Arbeit deutlich machen. Es schießt sich an diese Frage nämlich die zweite Frage: *Wirkt* Bildung hierzulande befreiend, oder ist sie gar das neue Opium des Volkes? Ihre Beantwortung hat bzw. hätte weitreichende Folgen – vorausgesetzt, sie bleibt nicht theoretisch und damit verschleiert, sondern wird in konsequenter Weise die Handlungsebene miteinschließend gegeben.

„Zu behaupten, daß Menschen Personen sind und als Personen frei sein sollten, und doch nichts Greifbares zu unternehmen, um diese Behauptung in die Wirklichkeit umzusetzen, ist eine Farce.“²

In ethischen Debatten geht es maßgeblich um den Begriff der „Verantwortung“, ob und wovor/vor wem eine solche besteht. Diese Frage betrifft Gesellschaften, letztlich aber konkretisiert sie sich im Individuum. Als ethisches Subjekt ist man immer auch Teil seiner Reflexion. Die Welt, welche man zum Gegenstand der Reflexion macht, ist immer auch die eigene Lebenswelt, ist immer auch die Welt, in welcher man als physisches und denkendes Wesen verortet ist und welche gänzlich kognitiv zu erfassen, einzufangen, schon allein deshalb ein zum Scheitern verurteiltes Unternehmen bleiben muss.³ Der Objektivitätsanspruch des Gesagten wird allerdings deutlich erhöht, findet die Darstellung der eigenen Position in die Reflexion Eingang und wird mitreflektiert. Diese Arbeit entsteht aus dem Kontext des österreichischen Bildungssystems heraus und bezieht sich auf eben dieses. Die Wahl der Quellen aber ergibt sich aus dem befreiungsethischen Ansatz dieser Arbeit, jede Totalität wie eine eurozentristische Weltsicht aufzubrechen und einen Einfall des/der Anderen zu ermöglichen. Herrschende „Gewinner/innen-Philosophien“ erweisen sich bei genauerer Betrachtung nur zu oft als Ideologien von Herrschaft,

² Paulo Freire: *Pädagogik der Unterdrückten*. Mit einer Einf. v. Ernst Lange. Übers. v. Werner Simpfendörfer. Stuttgart: Kreuz-Verlag 1971. S. 46.

³ „Der Irrtum im Blick auf die Wahrheit heißt nicht, einen Standpunkt zu beziehen, sondern diesen für absolut zu erklären und zu verkennen, dass, [...], die ethische Vernunft nicht unbedingt auf seiner Seite stehen muss.“ (Paulo Freire: *Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis*. Aus d. Portug. v. Ivo Tamm. In Koop. m. Dirk Oesselmann u. Peter Schreiner. Herausg. v. P. Schreiner/N. Metter/D. Oesselmann/D. Kinkelbur. Münster u.a.: Waxmann 2008. S. 18.)

welche die Machtverhältnisse erst schaff(t)en, stabilisieren und reproduzieren. Die Grundlagen der Befreiungsethik finden sich mit Enrique Dussels Ansatz aber in Lateinamerika, ebenso Paulo Freires pädagogische Ansätze dazu. Beide stellen häufige Relationen zu Erich Fromm her, auch dessen Darlegungen nehmen eine wesentliche Rolle in der Arbeit ein. Der spezifisch österreichische Fokus wird in Kapitel 6 zum Thema „Bildung“ evident, dementsprechend werden in hohem Maße Ausführungen der österreichischen Wissenschaftler Konrad P. Liessmann und Erich Ribolits herangezogen. Die Arbeit hindurch werden außerdem Ausführungen Friedrich Nietzsches als Kontrastfolie wie Referenzen dienen – sie erhellen die Erörterungen zur Befreiungsethik wie auch zum Bildungssystem in äußerst fruchtbarer Weise. Weitere intertextuelle Referenzen besagter Autoren⁴ bedingen selbstverständlich weitere herbeigezogene Quellen zu einzelnen Ausführungen.

Der bereits angedeutete Aufbau beginnt mit einer Darlegung geopolitischer Zahlen und Fakten, welche die aktuelle Lage der Ungleichheit ausweisen. Daran anschließend werden die damit einhergehenden Machtstrukturen philosophisch durchleuchtet. Eine Annäherung an das Wesen der Macht soll die Herrschaftsstrukturen im aktuellen globalisierten Kontext verständlicher machen. Diesen einleitenden Kapiteln schließt sich eine Erörterung des Freiheitsbegriffs an, welche vorbereitende wie ergänzende Ausführungen liefert, um den ersten Hauptteil dieser Arbeit bestmöglich erfassen zu können – das Kapitel zur Befreiungsethik nach Enrique Dussel. Nachdem die ethisch-normative Argumentationsbasis darin zu Grunde gelegt wurde, wird im zweiten Hauptteil der Arbeit der Bildungsbegriff hinsichtlich geschichtlicher Bedeutungsverschiebungen analysiert. Dies leitet zur aktuellen Auffassung, Bedeutung und sozialpolitischen Rolle von „Bildung“ über. Ein besonderer Schwerpunkt wird dabei auf die Rolle der (angehenden) Lehrperson gelegt, welche neben anderen im Bildungssektor beschäftigten Personen eine/-n Hauptadressatin/-adressaten der Arbeit darstellt. Eine Zusammenführung der Ausführungen der Hauptteile in Kapitel 6.3 macht die Beantwortung der aufgeworfenen Forschungsfragen möglich. In der abschließenden Conclusio findet sich eine prägnante Zusammenfassung der Arbeit, ihrer Thesen sowie den Ergebnissen.

⁴ Die genderproblematische deutliche Unterrepräsentation von Autorinnen soll durchaus problematisierend erwähnt sein, gleichzeitig soll diese Arbeit durch ihre weibliche Autorenschaft einen Beitrag zur Verkleinerung der Lücke in diesem Forschungsbereich darstellen.

2 Die Ausgangslage: Globalisierung, Ungleichheit und der Kampf um Macht

Kapital ist in unserem derzeitigen kapitalistischen System äußerst ungleich verteilt. Dies führt dazu, dass die Lebensbedingungen einzelner Menschen von sehr unterschiedlicher Qualität und die Überlebenschancen unterschiedlich hoch sind. Es führt außerdem dazu, dass die Chancen auf individuelle Verwirklichung in sehr ungleichem Maß bestehen. Dieses Kapitel ist einem wirtschaftlich-politischen Blick auf die Ressourcen- und Machtverteilung in der derzeitigen Welt gewidmet, welchem im folgenden Kapitel Erläuterungen aus einem philosophischen Blickwinkel folgen.

„Der Begriff ‚Globalisierung‘ beschreibt die wachsende Grenzüberschreitung der Finanzmärkte sowie der Märkte für Waren, Dienstleistungen und Arbeitskräfte. Vor allem bezieht sich Globalisierung auf einen dynamischen und multidimensionalen Prozess wirtschaftlicher Verflechtung, bei welchem nationale Ressourcen international immer mobiler werden, während gleichzeitig die nationalen Volkswirtschaften zunehmend voneinander abhängig werden. [Aus d. Engl. v. M.B.]“⁵

Aus dem „World Inequality Report 2022“⁶ geht hervor, dass die reichsten zehn Prozent der Weltbevölkerung derzeit 52 Prozent des weltweiten Einkommens beziehen, während die ärmste Hälfte der Bevölkerung 8,5 Prozent davon erhält. Im Jahr 2021 verdiente eine durchschnittliche erwachsene Person € 16.700. Allerdings verbergen sich hinter diesem Durchschnittswert riesige Unterschiede zwischen und auch innerhalb von Ländern. Eine Person aus der ärmsten Hälfte der globalen Einkommensverteilung verdient durchschnittlich € 2.800 pro Jahr, eine Person aus den obersten zehn Prozent der weltweiten Einkommensverteilung € 87.200. Hinsichtlich des globalen Vermögens besteht eine noch drastischere Ungleichheit: Die ärmste Hälfte der Weltbevölkerung besitzt nur zwei Prozent, die reichsten zehn Prozent der Weltbevölkerung besitzen hingegen 76 Prozent des gesamten Vermögens.⁷ Die Oxfam-Studie 2020 bezieht in ihre Berechnungen zur Vermögensverteilung hauptsächlich Angaben der Schweizer Großbank Credit Suisse und Recherchen des Forbes-Magazins ein, weil Credit Suisse derzeit die umfassendsten Daten bietet und diese außerdem jährlich aktualisiert.⁸ Laut Oxfam 2020 besitzt die ärmere Hälfte der Weltbevölkerung nicht einmal ein Prozent des globalen Vermögens, während einem

⁵ OECD: Measuring Globalisation. OECD Handbook on Economic Globalization Indicators. Hrsg. V. Organization for economic co-operation and development (2005). S. 11. Unter: https://read.oecd-ilibrary.org/economics/measuring-globalisation-oecd-handbook-on-economic-globalisation-indicators-2005_9789264108103-en#page1 (am 16.06.2022).

⁶ L. Chancel/T. Piketty/E. Saez/G. Zucman et. al.: World Inequality Report 2022. Hrsg. v. World Inequality Lab (2021). Unter: https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2022/01/WIR_2022_FullReport.pdf (am 11.02.2022).

⁷ Vgl. ebd. S. 24 – 51.

⁸ Vgl. Oxfam: Im Schatten der Profite. Ungleichheits-Bericht 2020. Hrsg. v. Oxfam Deutschland (2022). Unter: https://www.oxfam.de/system/files/2020_oxfam_ungleichheit_studie_deutsch_schatten-der-profite.pdf (am 18.02.2022).

Prozent der Menschheit 45 Prozent des globalen Vermögens gehören.⁹ 2.153 Personen verfügen zusammen über 8,7 Billionen US-Dollar, 736 Millionen Menschen lebten 2015 nach Angaben der Weltbank von weniger als 1,90 US-Dollar pro Tag.¹⁰

Während allerdings die Ungleichheit zwischen den Ländern in den letzten zwei Jahren zurückgegangen ist, haben sich Ungleichheiten innerhalb von Ländern fast verdoppelt. Armut wie Reichtum werden also individueller und weniger national. Trotz des wirtschaftlichen Aufholprozesses und starken Wachstums sind es die Schwellenländer, in welchen Vermögen heute besonders ungleich verteilt ist. Es wird im Zuge der Arbeit noch darauf eingegangen, inwiefern wirtschaftliches „Aufholen“ und Wachstum gleichheitsfördernd und erstrebenswert sind. Dass die Einkommens- und Vermögensungleichheiten in Folge von in unterschiedlicher Form umgesetzten Deregulierungs- und Liberalisierungsprogrammen in den einzelnen Ländern in sehr unterschiedlichem Maße angestiegen sind, zeigt außerdem, dass Ungleichheit eine politische Entscheidung darstellt.¹¹

Während sich nationales Einkommen im Fluss befindet, beschreibt das nationale Vermögen einen Bestand, eine ökonomische Ressource, welche über Jahre akkumuliert wurde. Das Netto-Vermögen einer Nation (oder eines Individuums) berechnet sich durch die Summe ihres finanziellen und nicht-finanziellen Besitzes abzüglich deren Schulden. Nicht-finanziellen Besitz stellen beispielsweise Land, Wohnbauten, Maschinen und immaterielle Wirtschaftsgüter dar. Vermögen kann von privaten oder öffentlichen Akteuren, lokalen oder zentralen Regierungen besessen werden.¹² Wenn die Verhältniszahl zwischen Vermögen und Einkommen (der Wert des nationalen/privaten Vermögens dividiert durch das nationale Einkommen) steigt, bedeutet dies ein rascheres Anwachsen des Vermögens als des Einkommens. Kapital wird entweder akkumuliert oder die Preise steigen. Aus Berechnungen mit diesen Zahlen lässt sich erschließen, dass das nationale Vermögen zwar stetig steigt, deren Regierungen aber immer ärmer werden, was eine

⁹ Vgl. ebd. S. 3.

¹⁰ Vgl. ebd.; Vgl. Forbes: Billionaires. The world's richest 2019. Regelmäßig aktualisiert unter: <https://www.forbes.com/billionaires/>; Vgl. Credit Suisse Research Institute: Global Wealth Databook 2019. Hrsg. v. Credit Suisse Group AG and/or its affiliates (2019). Unter: <https://www.credit-suisse.com/media/assets/corporate/docs/about-us/research/publications/global-wealth-databook-2019.pdf> (am 18.02.2022); Vgl. The World Bank: Poverty and shared Prosperity 2018. Piecing Together the Poverty Puzzle. Hrsg. v. International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank (2018). Unter: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/30418/9781464813306.pdf> (am 18.02.2022).

¹¹ L. Chancel/T. Piketty/E. Saez/G. Zucman et. al.: Bericht zur weltweiten Ungleichheit 2022. Kurzzusammenfassung. Hrsg. v. World Inequality Lab (2021). Unter: https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2021/12/Summary_WorldInequalityReport2022_German.pdf (am 22.02.2022). S. 5.

¹² Vgl. World Inequality Report 2022. Full Report: S. 74.

Verschiebung des Vermögens in private Hände aufzeigt. Regierungen mussten in besonders hohem Maße während der Covid-Pandemie Geld aus dem privaten Sektor leihen.¹³

Der Wohlstand des oberen Segments der Wohlstandsverteilung, stieg um sechs bis neun Prozent pro Jahr seit 1995, der des unteren Segments um nur 3,2 Prozent pro Jahr. Der Anteil der reichsten Individuen (Milliardäre/Milliardärinnen) am globalen Wohlstand wuchs von einem Prozent auf über drei Prozent. Durch den Einfluss der Covid-Pandemie erreichte 2020 das Wachstum deren Anteils am globalen Wohlstand einen neuen Höhepunkt¹⁴. Seit März 2020 stieg das Vermögen der 2.755 Milliardäre/Milliardärinnen um fünf Billionen US-Dollar – auf 13,8 Billionen US-Dollar. Das bedeutet eine stärkere Vermehrung während der Pandemie als in den gesamten 14 Jahren zuvor¹⁵, welche selbst schon einem „Goldrausch für Superreiche“¹⁶ glichen. Bereits vor der Pandemie starben in Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen jedes Jahr 5,6 Millionen Menschen, das sind mindestens 15.000 vermeidbare Todesfälle pro Tag.¹⁷ Es gibt dutzende Studien, unter anderem von der Zeitschrift *The Economist*¹⁸ und der kanadischen McGill-Universität¹⁹, welche einen robusten empirischen Zusammenhang zwischen Einkommensungleichheit und Covid-19-Mortalität aufweisen. Bei der Impfstoffverteilung gingen 80 Prozent der Impfstoffe von Pfizer/Biontech an die G20 Länder, an Länder mit niedrigem Einkommen ging weniger als ein Prozent.²⁰ Mit dem Aussetzen des Patentschutzes für Covid-Impfstoffe beispielsweise, hätte man dieser Ungleichheit entgegenwirken können. Über 100 Länder mit niedrigem und mittlerem pro Kopf-Einkommen bemüht(en) sich bei der Welthandelsorganisation (WTO) für diese Maßnahme²¹, doch einige Regierungen wohlhabender Länder wehrten sich dagegen und blockierten die Durchsetzung.²² Auch von Rassismus betroffene Menschen sind stärker gefährdet, an

¹³ Vgl. ebd. S. 79ff.

¹⁴ Vgl. ebd. S. 90f.

¹⁵ Vgl. Oxfam: Gewaltige Ungleichheit. Warum unser Wirtschaftssystem von struktureller Ungleichheit geprägt ist und wie wir es gerechter gestalten können. Hrsg. v. Oxfam Deutschland (2022). Unter: https://www.oxfam.de/system/files/documents/oxfam_factsheet_gewaltige_ungleichheit.pdf (am 22.02.2022). S. 3.

¹⁶ Ebd.

¹⁷ Vgl. ebd. S. 6.

¹⁸ Vgl. The Economist: Why have some places suffered more covid-19 deaths than others? (2021). Unter: <https://www.economist.com/finance-and-economics/2021/07/31/why-have-some-places-suffered-more-covid-19-deaths-than-others> (am 22.02.2022).

¹⁹ Vgl. McGill University: Trust and income inequality fueling spread of COVID-19 (2020). Unter: <https://www.mcgill.ca/newsroom/channels/news/trust-and-income-inequality-fueling-spread-covid-19-325184> (am 20.02.2022).

²⁰ Vgl. WHO: WHO Director-General's opening remarks at the Special Session of the World Health Assembly - 29 November 2021 (2021). Unter: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-special-session-of-the-world-health-assembly---29-november-2021> (am 22.02.2022).

²¹ Vgl. Oxfam: Pharmaceutical companies and rich nations delivering just one in seven of the doses promised for developing countries (2021). Unter: <https://www.oxfam.org/en/press-releases/pharmaceutical-companies-and-rich-nations-delivering-just-one-seven-doses-promised> (am 20.02.2022).

²² Vgl. Oxfam (2022): Gewaltige Ungleichheit. S. 6.

Covid-19 zu sterben. In Brasilien ist dieses Risiko für Schwarze Menschen um 47 Prozent höher als für Weiße Menschen.²³

Corona verschärft(e) auch die Bildungsungleichheit. Der Anteil der zehnjährigen Kinder, die einen einfachen, altersgemäßen Text nicht lesen und verstehen können, lag in einkommensschwachen Ländern bereits bei über 50 Prozent. Aktuell wird ein Anstieg auf bis zu 70 Prozent prognostiziert²⁴, auch Privatisierungen tragen erheblich dazu bei. Die Verlagerung des Kapitals macht es für die immer ärmer werdenden Regierungen zunehmend schwerer, gegen Ungleichheit vorzugehen und regulierend einzugreifen.

„Wenn Profite für Konzerne und ihre Eigentümer*innen systematisch mehr zählen als der Schutz der Menschenrechte und des Planeten, wenn Menschen aus Kostengründen eine notwendige medizinische Behandlung verwehrt wird, wenn sie zu wenig Geld haben, um sich gesund zu ernähren oder Arbeitsbedingungen krank machen, dann erfahren Menschen Gewalt.“²⁵

Dass sich die soziale Ungleichheit zuspitzt, liegt zu einem großen Teil an dieser strukturellen wirtschaftlichen Gewalt. Und diese wiederum entsteht nicht zufällig, sondern ist integraler Bestandteil der Funktionsart und -weise unseres derzeitigen Wirtschaftssystems und unserer Gesellschaft.

„Sie gründet in der ungleichen Verfügungsmacht über gesellschaftliche Ressourcen, materialisiert sich in extremen Einkommens- und Vermögensunterschieden und verfestigt sich durch politische Entscheidungen, auf die wenige sehr wohlhabende Menschen und Konzerne einen weitaus größeren Einfluss haben als die große Mehrheit.“²⁶

In Armut lebende Menschen, Frauen und Mädchen sowie von Rassismus betroffene Menschen leiden besonders stark an struktureller wirtschaftlicher Gewalt, obwohl diese potenziell uns alle trifft. Wenn mehrere, sich gegenseitig verstärkende Diskriminierungserfahrungen gemacht werden, werden auch die Erfahrungen struktureller wirtschaftlicher Gewalt stärker.²⁷

Ein wesentlicher Treiber von Ungleichheit und der Kern des bestehenden Wirtschaftssystems ist eine einseitige Ausrichtung auf die Interessen der Unternehmens- und Anteilseigner/innen, in der Fachsprache wird dies mit dem Begriff „Shareholder Value“ bezeichnet. Dessen Doktrin treibt die in unserem Wirtschaftssystem angelegte Profitorientierung ins Extreme. Der Shareholder

²³ Vgl. ebd.; „Schwarz wird großgeschrieben, um zu verdeutlichen, dass es sich um ein konstruiertes Zuordnungsmuster handelt und keine reelle ‚Eigenschaft‘, die auf die Farbe der Haut zurückzuführen ist. So bedeutet Schwarz-sein in diesem Kontext nicht, einer tatsächlichen oder angenommenen ‚ethnischen Gruppe‘ zugeordnet zu werden, sondern ist auch mit der gemeinsamen Rassismuserfahrung verbunden, auf eine bestimmte Art und Weise wahrgenommen zu werden.“ (Jamie Schearer u. Hadija Haruna: Über Schwarze Menschen in Deutschland berichten. Initiative Schwarze Menschen in Deutschland (ISD). Blogbeitrag 2013. Unter: <https://isdonline.de/uber-schwarze-menschen-in-deutschland-berichten/> [am 20.11.2022].)

²⁴ Vgl. UNESCO/UNICEF/World Bank: The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery. Hrsg. v. e International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, UNESCO and UNICEF (2021). Unter: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/184161638768635066/pdf/Executive-Summary.pdf> (am 18.02.2022). S. 1.

²⁵ Oxfam (2022): Gewaltige Ungleichheit. S. 7.

²⁶ Ebd.

²⁷ Vgl. ebd.

Value beschreibt eine sehr kurzfristige Sicht auf Aktienbesitz und Renditeerwartung, welche hohe Dividenden erzwingt und gleichzeitig langfristige Investitionen in die Firma verhindert. Die Nutzung finanzieller Spielräume zur Rücklagenbildung, überhöhten Dividendenausschüttung oder Aktienrückkäufe zur Hochhaltung des Kurses anstelle von Investitionen in die Ausrichtung von Geschäftsaktivitäten im Sinne des Menschenrechts- und Umweltschutzes ist also ein derzeitiges Kernmerkmal wirtschaftlichen Handelns von Unternehmen. Auch diese Entwicklung heizte die Coronapandemie weiter an. Besonders brisant ist der Umstand, dass viele sehr große Konzerne – darunter BMW, Daimler und Volkswagen – Kurzarbeitsgeld für ihre Angestellten in Anspruch genommen haben. Die teilweise durch Staatshilfen, das bedeutet unter Mithilfe der Steuerzahler/-innen, ermöglichten Gewinne kommen aber nicht der Allgemeinheit zugute, sondern werden an Aktionäre/Aktionärinnen ausgeschüttet. In welchem Maße eine Orientierung am Shareholder Value gesellschaftlich durchgesetzt werden kann, hängt davon ab, wieviel Macht ein Konzern besitzt.²⁸

Marktmacht bringt Lobbymacht hervor und diese trägt systematisch zu steigenden Einkommensungleichheiten und Machtungleichgewichten bei, so die Konferenz der Vereinten Nationen für Handel und Entwicklung (UNCTAD). Das Patentrecht wird wegen dem Einfluss großer Konzerne durch ihre intensiven Lobbyaktivitäten immer strenger und enger ausgelegt, was eine verstärkte Machtkonzentration zur Folge hat.²⁹ Durch Marktmacht kann die Politik wiederum von Unternehmen zu ihren Gunsten beeinflusst werden, vorteilhafte Gesetzgebung, Unterstützung durch Subventionen oder Vorteile bei der öffentlichen Auftragsvergabe sind ebenso möglich und häufig wie Steuervermeidung. Der Missbrauch der Marktmacht führt dazu, dass Preise von Produzierenden in Ländern mit niedrigem Einkommen dermaßen gedrückt werden, dass daraus häufig Verletzungen von Menschen- und Arbeitsrechten resultieren. Andere große wie kleine Unternehmen werden überall auf der Welt von mächtigen Konzernen aufgekauft oder vom Markt verdrängt, Menschen verlieren ihren Arbeitsplatz, die Gewinne bleiben oft nicht im Land und die Wirtschaft bleibt abhängig, sie kann sich nicht oder nur bedingt eigenständig entwickeln. Monopolmacht ist also ein wesentlicher Treiber sozialer Ungleichheit, weil sie die Investition in öffentliche Systeme verhindert, die allen Bürgern/Bürgerinnen einen Zugang zu Bildung, Gesundheit und sozialer Absicherung garantieren könnte.³⁰

²⁸ Vgl. ebd. S. 8.

²⁹ Vgl. UNCTAD: Trade and Development Report (2022). S.3. Unter: https://unctad.org/system/files/official-document/tdr2022_en.pdf (am 29.10.2022).

³⁰ Vgl. Oxfam (2022): Gewaltige Ungleichheit. S. 8f.

3 (Globale) Machtmechanismen und das Individuum

Es herrscht, so kann man all diese Ausführungen deuten, ein Krieg mit unfairen Bedingungen. Krieg nämlich, bedeutet immer einen Kampf um Macht und Machtpositionen können niemals gleichmäßig verteilt bestehen, darin liegt ihr Wesen, begründet in der Zeitlichkeit des Menschen.

„Nur weil es eine künftige Bedrohung gibt, entsteht das Verlangen nach Macht, denn diese soll die Zukunft sichern. Da es letztlich darum geht, die unbegrenzte Zukunft in Schach zu halten, und da es die anderen gibt, die ebenso und aus denselben Gründen nach Macht streben, muss auch die Macht unbegrenzt wachsen. Sie muss dynamisch werden. Macht will mehr Macht. Nur in der Akkumulation und Steigerung hat sie Bestand. Macht lebt von der Bemächtigung, Gewalt von der Überwältigung. Macht wird zu einem rastlosen Verlangen.“³¹

Kriege werden nicht mehr ausschließlich mit dem Schwert am Schlachtfeld ausgefochten. Heutige Kriege werden, wie beschrieben, sowohl individuell als auch national in hohem Maße als Wirtschaftskriege und damit soziale Kriege geführt, in welchem der Verlust des Prestiges und/oder der wirtschaftlichen Potenz die größte Gefahr darstellt. Diesen Umstand wies bereits Thomas Hobbes in seiner Analyse der Entstehung des modernen Staates aus.³² Der pazifizierte Zustand der Vergesellschaftung ist also ein äußerlicher, ein scheinbarer.³³ Weil sich der Mensch Macht und Mittel zu einem guten Leben nicht sichern kann, ohne mehr davon zu erwerben, muss das Individuum stets um die Steigerung seiner Macht, begründet in seiner Geltung, besorgt sein. Der Wert, der sich als restlos zivilisiert erfahrenden Individuen besteht nämlich einzig „[...] in der *reputation*, im Ansehen oder in dem Preis, der ihnen in den Augen Anderer zugeschrieben wird.“³⁴ Der Verlust dieser Reputation ist mit dem sozialen Tod gleichzusetzen, er würde die/den Einzelne/-n zu einem sozialen Nichts machen und was (bzw. wer) nicht ist, muss (und kann) nicht berücksichtigt werden.³⁵ Der Wert des Menschen, seine Geltung, ist dann sein Preis. Dieser Preis eines Menschen bemisst sich, so Hobbes, daran, wie viel man für die Benützung seiner jeweiligen Macht bezahlen würde.³⁶ Der Mensch wird so vollkommen kapitalisiert, objektiviert, zum Produkt gemacht und als solches gehandelt.

³¹ Rüdiger Safranski: *Wieviel Globalisierung verträgt der Mensch?* 2. Aufl. Frankfurt a. M.: S. Fischer Verlag 2006 (=Fischer Taschenbuch Verlag 16384). S. 32f.

³² Thomas Hobbes: *Leviathan oder Stoff, Form und Gewalt eines kirchlichen und bürgerlichen Staates*. Frankfurt am M.: 1984. S. LV.

³³ Vgl. Burkhard Liebsch: *Unaufhebbare Gewalt. Umriss einer Anti-Geschichte des Politischen*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft 2015. S. 137; Vgl. ebenso bereits Hugo Grotius: *De jure belli ac pacis*. Paris 1625. S. 18; Richard Tuck: *Natural Rights Theories. Their Origin and Development*. Cambridge: Cambridge University Press 1979. S. 73; Nach Montesquieu setzt der Kriegszustand überhaupt erst in Folge der Vergesellschaftung ein. Vgl. Charles Louis de Secondat de Montesquieu: *Vom Geist der Gesetze*. Aus d. Franz. Eingel. u. hrsg. v. Kurt Weigand. Stuttgart: Reclam 1976. S. 99 (=RUB 8953).

³⁴ Vgl. Liebsch (2015): S. 136.

³⁵ Vgl. ebd.

³⁶ Vgl. Hobbes (1984): S. 67.

In äußerst scharfsinniger Weise setzt sich auch die Philosophin Simone Weil mit den Wirkmechanismen von Macht auseinander. Besonders in der Schrift *Unterdrückung und Freiheit* formuliert sie für die vorliegende Arbeit relevante Gedanken, weshalb manche davon im Folgenden kurz zusammengefasst aufgegriffen werden. „Jede Macht verbreitet, kraft ihrer Existenz, bis an die Grenzen des Möglichen die sozialen Beziehungen, auf denen sie beruht. So vermehrt die militärische Macht Kriege, das Handelskapital den Tausch.“³⁷ Für unsere Zeit hieße das, dass Ausbeutende wie Ausgebeutete nach dem Bilde des herrschenden kapitalistischen Machtsystems geformt werden.³⁸ Weil, wie Hobbes, geht davon aus, dass es Macht an sich nicht gibt, sondern nur den Wettlauf um sie, denn „[...] im Wesen der Macht [ist] ein fundamentaler Widerspruch vorhanden, der sie eigentlich zu existieren verhindert.“³⁹ Niemals lässt sich Macht haben oder halten, sie lässt sich nur steigern und dazu sind Machthabende also endlos gezwungen, wollen sie nicht entmachtet werden. Weder der/die Herr/-in noch die Dienenden sind frei, sie sind beide Opfer der Macht und abhängig, wenngleich auf unterschiedliche Weise – der/die Mächtige muss ständig von der Angst geplagt leben, in das Gefühl radikaler Ohnmacht zu stürzen, weil seine/ihre Befehle – die einzige Aktionsmethode, welche er/sie kennt – eines Tages unweigerlich ergebnislos bleiben werden. Der Sklave/Die Sklavin hingegen ist abhängig von der Willkür und den Launen des Herrn/der Herrin.⁴⁰ „Die Herrschaftsbeziehungen zwischen den Menschen bilden ein sich ständig verschärfendes Ungleichgewicht.“⁴¹ Simone Weil weist auf die höchst interessante Dialektik von Macht hin: Sie ist zugleich zerstörerisch wie selbstzerstörerisch, konstruktiv wie destruktiv. Jede Macht bemüht sich, in ihrem Bereich Produktion und Kontrolle zu verbessern. Gleichzeitig versucht sie, die dafür notwendigen Mittel ihrer Rivalen zu vernichten – ist aber stets auch selbst Opfer dieser Versuche.

„Jeder Sieg über Menschen aber ist zugleich die Grundlage einer Niederlage. Allein der Tod des Gegners kann dessen zukünftigen Triumph ausschließen. Mit dem anderen Menschen aber wäre das Objekt der eigenen Macht vernichtet.“⁴²

Safranski beschreibt die eigene Vergänglichkeit als Motor des Machtstrebens. „Die Macht beginnt bei der Selbsterhaltung, also beim Verlangen, das eigene Selbst, das mit dem Bewusstsein der Zeitlichkeit geschlagen ist, durch die Zeit zu retten.“⁴³ Um einen Krieg aller gegen alle zu

³⁷ Simone Weil: *Unterdrückung und Freiheit. Politische Schriften*. Aus d. Franz. v. Heinz Abosch. München: Rogner & Bernhard 1975. S. 188.

³⁸ Vgl. Susanne Sandherr: Simone Weil. Kritik der Macht. Eine Skizze. In: *Jüdische Traditionen in der Philosophie des 20. Jahrhunderts*. Hrsg. v. Joachim Valentin und Saskia Wendel. Darmstadt: Primus 2000. S. 181.

³⁹ Weil (1975): S. 181.

⁴⁰ Vgl. Simone Weil: *Schwerkraft und Gnade*. 2. Aufl. Mit einer Einf. v. Gustave Thibon. München: Kösel-Verlag 1954. S. 265ff.

⁴¹ Sandherr (2000): S. 183.

⁴² Ebd.

⁴³ Safranski (2006): S. 33.

verhindern, wird die individuelle Gewalt der Selbstbehauptung in Gesetze, Rituale und Institutionen eingebunden, in einem kulturellen Prozess vergesellschaftet. Das staatliche Gewaltmonopol macht aus den vielen Einzelnen Gleiche, doch der Mensch wird sich seiner selbst als ein Selbst bewusst erst im Unterschied zu anderen. Platon nannte dieses leidenschaftliche Verlangen sich hervorzutun „Thymos“, die Seelenkraft zur Lebenssteigerung.⁴⁴ In konsumistischen Gesellschaften macht ein vulgärer Materialismus blind für die thymotische Leidenschaft als Ursprung von Verfeindungsenergien – er erkennt einzig ökonomische Motive. Armut aber leidet, sie kämpft nicht. Der Mensch lebt auch von Ehre und Würde, nicht vom Brot allein. Verletzungen dieser Ehre, Lust auf Ruhm und Anerkennung, sind Motive für Kriegsführung.⁴⁵ Wenn die Zähmung der thymotischen Leidenschaft als auslebbare Konkurrenz – wirtschaftlich, politisch, sportlich – im Inneren unzureichend gelingt, so wird der Kampf um Unterschiede und Anerkennung nach außen verlagert. Fremde, deren Welt an der Grenze der Gesellschaft beginnt, werden dann zu Feinden erklärt.⁴⁶

Könnte eine globale Zentralmacht, eine Weltmacht ausgestattet mit einem Gewaltmonopol, den globalen Frieden gewährleisten? Könnte sie alle Kriege, welche dann als Weltbürgerkriege zu gelten hätten, eindämmen und den Weltfrieden bringen? Solch ein Weltstaat wäre, hält man sich an die geschichtliche Erfahrung, unmöglich und kaum wünschenswert. Die einzelnen Nationen waren nie bereit, ihre Souveränität und das damit verbundene Gewaltmonopol aufzugeben und wären es wohl auch heute nicht. Die Einebnung der produktiven Vielfalt der Völker, ihrer Sprachen und Religionen, würde außerdem den Reichtum des Menschlichen bedeutsam schrumpfen lassen, so Immanuel Kant in der Schrift „Zum ewigen Frieden“⁴⁷. Obwohl dieser Verschiedenheit ein „[...] Hang zum wechselseitigen Hasse und Vorwand zum Kriege [...]“⁴⁸ anhaftet, sollen differente Kräfte in ein System des zivilen lebhaftesten Wettewifers überführt werden, anstatt zugunsten eines Despotismus des Friedens, welcher zum „Kirchhofe der Freiheit“⁴⁹ wird, einge ebnet zu werden. Anstelle eines Weltstaates, einer Weltregierung, plädiert Kant für eine Gesetzes-Herrschaft, die auf horizontaler Ebene ausgehandelt werden muss und demnach hinsichtlich ihrer Geltung auf wechselnde Allianzen von Staaten und Organisationen und eine kritische Öffentlichkeit angewiesen bleibt. Weil die Politik zweizünftig ist und die schlecht

⁴⁴ Platon: Phaidros. In: *Sämtliche Werke*. Bd. 2. Berlin: Lambert Schneider (1940). 423ff.

⁴⁵ Vgl. Safranski (2006): S. 35.

⁴⁶ Vgl. ebd. S. 36.

⁴⁷ Immanuel Kant: Zum ewigen Frieden. In: *Gesammelte Schriften*. Bd. 8. Hrsg. v. d. königl. preussischen Akademie d. Wissenschaften. Berlin: G. Reimer 1912. S. 362.

⁴⁸ Kant (1912): S. 362.

⁴⁹ Vgl. ebd.

überprüfbare Menschenliebe nur zu gern als moralisches Handlungsmotiv vorschiebt, gewichtet Kant die Rechtslehre in diesem Fall schwerer als die Ethik. Sogenanntes Wohlwollen lässt sich leicht instrumentalisieren, rechtliche Verträge aber zwingen die Politik in die Knie.⁵⁰

Die einende Macht des Glaubens findet in der globalisierten Welt Ausdruck in der spaltenden Macht der Religionen. In einer Fußnote merkt Kant an, dass die Verschiedenheit der Religionen wohl nur „ein wunderlicher Ausdruck“⁵¹ für örtlich und zeitlich gebundene Vehikel der *einen*, überzeitlichen Religion sein kann.⁵² Die philosophischen Versuche, Religionen zu einem globalen Weltethos herunterzukühlen, blieben allerdings seit jeher in den Kinderschuhen der Theorie stecken. In der Konsumkultur des Westens wachsen Nihilismus und Dekadenz, bei der wachsenden Zahl der sogenannten Globalisierungsverlierer findet eine Religiosität des verfeindenden Typs Zulauf. „Dostojewski schrieb einmal: *Ist Gott erst tot, ist alles erlaubt*. Das mag zutreffen. Aber, wie die Geschichte lehrt, gilt auch der Satz: Mit der Berufung auf Gott hat man sich schon alles erlaubt.“⁵³ Traditionsverlust, Entwurzelung und praktizierter Nihilismus bilden den Nährboden pervertierter Religionen totalitärer Ideologien wie Sozialismus, Faschismus oder Fundamentalismus. Das offene Lebensgelände und Risiko der menschlichen Freiheit bedeutet immer auch Ungeborgenheit, Alleinstehen, Ungewissheit. Das durch die Eingliederung in ein Kollektiv hervorgerufene Gefühl der Zugehörigkeit ist in diesem Fall Abgrenzung von Feinden und Fremden. „Die pervertierte Religion entlastet von der Freiheit, die immer auch das Gefühl der Entfremdung und der Einsamkeit einschließt.“⁵⁴ Jean-Paul Sartre macht diese mögliche Gottlosigkeit zum Ausgangspunkt der existentialistischen Weltanschauung.

„Wenn zum anderen Gott nicht existiert, haben wir keine Werte oder Anweisungen vor uns, die unser Verhalten rechtfertigen könnten. So finden wir weder hinter uns noch vor uns im Lichtreich der Werte Rechtfertigungen oder Entschuldigungen. Wir sind allein, ohne Entschuldigungen.“⁵⁵

Es wird auf die Haltung des Existenzialismus im Folgekapitel der Blick gelenkt. Aufgeworfen wird an dieser Stelle allerdings die Tatsache, dass Gewaltenteilung auf geistigem Gebiet Abrüstung bei den Wahrheitsansprüchen bedeutet. Religiöse Institutionen müssen im westlichen Projekt der Trennung von Staat und Kirche, Politik und Religion, bescheiden sein. Sie bieten als gesellschaftliche Einrichtungen nun erbauliche Konsumgüter und Dienstleistungen wie Sozialarbeit,

⁵⁰ Vgl. ebd. S. 387f.

⁵¹ Ebd. S. 367.

⁵² Vgl. ebd.

⁵³ Safranski (2006): S. 57.

⁵⁴ Ebd. S. 58.

⁵⁵ Jean-Paul Sartre: *Der Existenzialismus ist ein Humanismus und andere philosophische Essays 1943–1948*. 11. Aufl. Aus d. Franz. v. Werner Böckenkamp/Hans G. Brenner/Margot Fleischer/Traugott König/Günther Scheel/Hans Schöneberg/Vincent von Wroblewsky. Reinbeck b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2021 (=rororo 22713). S. 155.

Sinnbeschaffung und Feiertagsgestaltung an, religiöse Wahrheiten werden auf offenem Markt als Meinungen und Gesinnungen gehandelt.⁵⁶ Mit der Idee der Gewaltenteilung ist das Prinzip der Toleranz verbunden, die Gewaltenteilung wird ins Individuum verlegt, welches zugleich in mehreren Wertsphären lebt. Das innere Bewohnen mehrerer Welten aber steht dem Leben aus einem Guss entgegen, das innerliche Austragen des steten Widerstreits ist eine Zumutung für den Menschen.⁵⁷ War vor dem Ende des 18. Jahrhunderts die Politik monopolisiert im absolutistischen Staat, hat sich das globale Denken im Anschluss an die französische Revolution zunehmend demokratisiert. Die moralisierende und literarische Öffentlichkeit wurde politisch – Politik wurde als Angelegenheit des ganzen Menschen und der Massen total.⁵⁸ Auf diese erste Einengung in der Wahrnehmung des Ganzen folgte Mitte des 19. Jahrhunderts die Zweite: die Ökonomisierung. Das Gelten von Werten wird für den Ökonomismus zu Geld, die Wahrheit der Welt zur Ware. Geld und Tauschwert verbinden alles mit allem, das Geld als Äquivalent aller Werte erhebt sich über die Mannigfaltigkeit der erscheinenden Welt, bildet das einende Zentrum der Unterschiede. Ökonomismus und Politisierung lassen das Globale beengend erscheinen und machen den gegenwärtigen Globalismus aus. Es ist wichtig, zwischen der faktischen Globalisierung und der Ideologie des Globalismus zu unterscheiden. Der Globalismus ist normativ gewordene Globalisierung, er ist dogmatisch und beschreibt ein globales Sollen, eine Forderung. Die Ideologie zeigt sich derzeit vorrangig in drei Varianten: dem Neoliberalismus, dem Anti-Nationalismus und der Zeichnung einer mahnenden Drohkulisse, welche eine einende Solidarität erfordere.⁵⁹ Die Entstehung dieser globalistischen Ansätze ist die konsequente Folge der Überforderung durch die beschriebene Politisierung und die folgende Ökonomisierung. Wenn Denken und Vorstellung in eine Globalisierungsfalle geraten, drehen sie sich um die Frage, wie das Globale entweder zu beherrschen oder zu retten sei. Die Vorstellung erkennt sich wieder in tausendmal gesehenen Bildern und Fernsehbildern von Elend und Gewalt, Reichtum und Vergnügen, Wüsten und Metropolen. Die Bilder ziehen am Auge vorüber, alles kommt einem bekannt vor, es wirkt beängstigend, doch ist diese Angst ohne Überraschung.⁶⁰ Die Flucht in verschiedene globalistische Ideologien, neoliberale oder anti-nationalistische/multikulturalistische, ebenso wie das Aufgehen in ökologisch-ökumenischen Untergangs- und Rettungsfantasien, sind Symptome der Überforderung.

⁵⁶ Vgl. Safranski (2006): S. 58f.

⁵⁷ Vgl. ebd. S. 60f.

⁵⁸ Vgl. ebd. S. 65.

⁵⁹ Vgl. ebd. S. 71f.

⁶⁰ Vgl. ebd. S. 66ff.

„Es ist nicht mehr jenes Ganze der Theologie, der Metaphysik, des Universalismus und des Kosmopolitismus; es ist ein Ganzes, das zum Gegenstand ökonomischer, technischer, politischer Bearbeitung geworden ist. Daher das eigenartige Gefühl der Schrumpfung im globalen Maßstab. Alles kommt einem irgendwie vertraut vor, auch die schlechten Nachrichten.“⁶¹

Safranski nennt die Entwicklung eines kulturellen Filter- und Immunsystems als Erforderlichkeit für die Bildung eines Individuums unter diesen globalisierten Umständen. Die Reichweite der Sinne einer Person ist der Reichweite ihres verantwortbaren Handelns heute meist weit überlegen, Medienprothesen wie Internet, Fernsehen und jedwede Telekommunikation sorgen für stete Erregungszufuhr, welche nicht mehr in Handlungen abgeführt werden kann.⁶² Die Reize prasseln als schockierende Bilder und Nachrichten auf das Individuum ein und das Ferne rückt moralisch nahe. Es entsteht eine Art Fern-Ethik, in welcher das westliche Über-Ich sich moralisch über das Weltgeschehen echauffert, das Handeln allerdings bleibt eines aus weiter Ferne oder großer Höhe.⁶³ Auch der moderne Terrorismus wird in seiner Form erst ermöglicht durch die mediale Komplizenschaft. Der Schrecken wird in der Erwartung produziert, von anderen verbreitet zu werden. Verliehen in früherer Zeit die langen Übermittlungswege den medial sprachlich vermittelten fernen Ereignissen Merkmale des Legendenhaften, Symbolischen und Geistigen, entsteht mit der Globalisierung heute ein homogener Raum und neue Gleichzeitigkeit, das Prinzip der Ent-fernung der Entfernung kommt zum Tragen.⁶⁴

Die Raumüberwindung geschieht nicht nur virtuell, sondern auch durch vermehrtes physisches Reisen. „Was zum Verschwinden gebracht werden soll, sind die Mühen der Annäherung an einen entfernten Ort.“⁶⁵ Das Ziel dabei lautet häufig, die An- und Abreise zum Zielort so zu gestalten, dass man möglichst wenig davon mitbekommt. Kurz und klimatisiert sollen Flüge sein, gerade und eben die Schnellstraßen.

„Heute aber gilt: wer immer als derselbe ankommt, wird auch die Orte, an denen er ankommt, einander gleich machen wollen. Die globale Mobilität uniformiert die Räume. Und die Waren-, Kapital- und Informationsströme gleichen dort, wo sie hinkommen, die Verhältnisse einander an. Was aber nicht davon berührt wird, bleibt doch nicht unberührt. Es wird zum Ausgeschlossenen, Vernachlässigten: ein marginalisierter Rest, der zum Ganzen gehört, indem er nicht dazu gehört.“⁶⁶

Der Mensch ist heute stets mit einer globalen Drohkulisse konfrontiert, welche verinnerlicht und zu seiner unmittelbaren Lebenswelt gemacht wird. Weil bekanntlich alles mit allem zusammenhängt, ist auch das lebensgeschichtliche Improvisieren im Nahbereich in globale Schuld verstrickt.

⁶¹ Vgl. ebd. S. 73.

⁶² Vgl. ebd. S. 78.

⁶³ Vgl. ebd. S. 80f.

⁶⁴ Vgl. ebd. S. 83.

⁶⁵ Ebd. S. 85.

⁶⁶ Ebd.

Das individuelle mögliche Handeln kann den neuen Imperativen und Appellen aufgrund ihrer so viel geringeren Reichweite nicht gerecht werden, einen Ausweg bietet die Spaltung der Zukunft in eine öffentlich-globale und eine private. Der Modus des „als ob“ ermöglicht privates Glück inmitten der Apokalypsenstimmung, von *der* (globalen) Zukunft wird sich eine *jeweilige* (private) Zukunft abgezweigt, in welcher man sich als selbstwirksam erleben kann. Das Globale wird in die Hände anderer gelegt, doch handelt es sich dabei meist um Personen mit starken ökonomischen und machtpolitischen Eigeninteressen – „Global Players“ – die lokale Eigeninteressen mit globaler Reichweite verfolgen.⁶⁷ Die im zweiten Kapitel ausgewiesene Ungleichheit ergibt sich also nicht zuletzt auch aus individueller Überforderung. Aus dem Tatbestand der menschlichen Freiheit folgt in der globalisierten Welt eine Verantwortung, welche derzeit als Macht in den Händen weniger kulminiert und zur Beherrschung vieler wird.

In fruchtbarer Weise beschreibt der deutsch-US-amerikanische Autor und Psychoanalytiker Erich Fromm den Machtbegriff im Zuge seiner Analyse der menschlichen Freiheit näher. „So kann ‚Macht‘ zweierlei bedeuten: Beherrschung anderer (*domination*) oder schöpferische Potenz (*potency*).“⁶⁸ Für erstere Bedeutung verwendet Fromm den Begriff des Sadismus, dessen Wesen ist die Lust an der vollkommenen Beherrschung anderer. Davon abzugrenzen ist aber die Destruktivität, deren Ziel die Zerstörung und Beseitigung des Objekts ist.⁶⁹ Diesen Aspekt der Macht hat, wie beschrieben, auch Simone Weil herausgearbeitet, sie beschränkt sich aber auf die Analyse des (von Weil nicht so bezeichneten) sadistischen Menschen, welcher einen Verlust erleidet, wenn das Objekt verschwindet.⁷⁰ Fromm bezeichnet diese gegenseitige Abhängigkeit von Machthabenden und Bemächtigten als „Symbiose“⁷¹. Der masochistische Mensch verliert sich, indem er sich in einer äußeren Macht auflöst, er wird verschlungen. Der/Die Sadist/-in hingegen verschlingt, er/sie verleibt sich den Masochisten ein und erweitert dadurch sein/ihr individuelles Selbst. Die Grundtendenz ist die gleiche: Das individuelle Selbst wird aufgegeben, die jeweilige Integrität geht verloren. Impotenz (engl. „*impotence*“) ist das Ergebnis des Fehlens von schöpferischer Potenz und führt zum Streben nach der Beherrschung anderer (engl. „*domination*“). „*Potency*“ und „*domination*“, die beiden Bedeutungen des Machtbegriffs (engl. „*power*“), verhalten sich zueinander also ausschließend. Wächst das eine, schwindet gleichzeitig das andere.⁷²

⁶⁷ Vgl. ebd. S. 86ff.

⁶⁸ Erich Fromm: *Die Furcht vor der Freiheit*. 10 Aufl. Aus d. Engl. v. Liselotte u. Ernst Mickel. München: dtv 2002. S. 121.

⁶⁹ Vgl. ebd. S. 119.

⁷⁰ Vgl. S. 11.

⁷¹ Vgl. Fromm (2002): S. 118; Vgl. S. 29.

⁷² Vgl. Fromm (2002): S. 121.

Auf Sadismus, Masochismus oder Destruktivität als Fluchtvehikel wird im Folgekapitel ein genauerer Blick geworfen, an dieser Stelle ist bezüglich Machtmechanismen allgemein festzuhalten, dass nach Fromm die Machtgier psychologisch gesehen nicht in Stärke, sondern in Schwäche wurzelt⁷³ und dass Destruktivität eine Folge der Verunmöglichung der sinnlichen, emotionalen und intellektuellen Entfaltung des Menschen ist.⁷⁴ Er widerspricht Hobbes ausdrücklich und behauptet, dass der Wille zur Macht seit dessen Einfluss als generelles Grundmotiv menschlichen Verhaltens gesehen und als Zeichen der Stärke gedeutet wird, wo sich dies doch auf überlegene Kraft in einem rein materiellen Sinn beschränkt.⁷⁵ Freiheit bedeutet nach Fromm nicht nur in negativer Weise die Abwesenheit von repressiven Normen, Traditionen und Systemen, sondern auch in positiver Weise die Gegebenheit der notwendigen psychologischen Bedingungen im Individuum, echte Individualität zu entwickeln und damit Freiheit erst verwirklichen zu können.

„Der Individualismus basiert auf dem Gedanken, dass die Verschiedenheit der Menschen nicht nur ein Faktum darstellt, sondern ein bewahrendes Gut, einen Reichtum. [...] Diese normative Entscheidung ist mit der Idee verbunden, Staat und gesellschaftliches Leben müssten so organisiert sein, dass Menschen ihre Individualität voll entfalten können, ohne sich wechselseitig dabei zu behindern.“⁷⁶

Ausschlaggebend ist die Annahme einer fast unbeschränkten Autoplastizität des Menschen, es wird Abstand genommen von einer übergreifenden Definition des Menschen. Die Freiheit als Voraussetzung für eine schöpferische Selbstgestaltung bleibt zwar in ihrem Zweck unbestimmt, doch werden ihre Voraussetzungen normativ verteidigt.⁷⁷

Es wurde im Laufe dieses Kapitels zunehmend die Frage nach dem Verhältnis des Individuums zur Gesellschaft explizit. Wie kann ein freies Selbst als Bedingung der Möglichkeit schöpferischen Handelns, als Verkörperung des Möglichkeitssinns, entstehen? Ein solches freies Selbst wäre im Sinne Jean-Jacques Rousseaus stark genug, dem Druck der Geschichte und gesellschaftlicher Rollen zu widerstehen. Es wäre zu Veränderung und Neuanfang im Stande. Es handelt sich hierbei um eine Wendung nach innen, eine Offenlegung des „wahren Selbst“. Allerdings stellten die vielen Freiheiten der anderen in ihrer Unberechenbarkeit eine stete Bedrohung dar, welche sich nur in einer alle Freiheiten verschlingenden Kommunion aufheben ließe. Letztlich würde es zur Totalisierung *einer* Freiheit kommen. Im umgekehrten Ansatz ließe sich auch der Gesellschaftsprozess als befreiend kategorisieren. Die Geschichte schreitet fort und Epoche für Epoche überkommt sich selbst. Karl Marx votierte für solch eine eigenständige Dynamik der Geschichte, mit welcher

⁷³ Vgl. ebd.

⁷⁴ Vgl. ebd. S. 119.

⁷⁵ Vgl. ebd. S. 121.

⁷⁶ Safranski (2006): S. 75.

⁷⁷ Vgl. ebd. S. 77.

es sich als Individuum geschickt zu verbinden gelte. Es handelt sich hierbei um eine Wendung nach außen.⁷⁸ Zwischen diesen Polen gilt es, einen verantwortbaren, dem Menschen angemessenen Weg zu finden. Der Mensch nämlich, ist mit Sinn für Verantwortung in die Geschichte verstrickt und will er angesichts der Globalität nicht in überforderte Passivität verfallen, so muss er Souveränität entwickeln und bewahren, muss er sich selbst ermächtigen.

Ungleichheit als globale Tatsache und Ausgangsbedingung spiegelt wirksame Machtmechanismen wider, welche in vielfältiger Weise mit den (fehlenden) psychologischen Bedingungen von Freiheit und Verantwortung verknüpft sind. In einem einführenden Überblick wurde dieser Zusammenhang nahegelegt, es gilt die Frage nach der individuellen Daseinsweise in dieser globalisierten Welt im Laufe des folgenden Kapitels nun weiterführend und tiefergehend zu analysieren.

⁷⁸ Vgl. ebd. S. 100 – 107.

4 Über die Freiheit des Menschen und seine Angst davor

Es stellt sich zu Beginn jeder Arbeit die Frage, in welche Richtung die ersten Schritte gemacht werden sollen und häufig stellt es in diesem Fall ein ertragreiches Unterfangen dar, erst einen Überblick über die empirische Grund- und Ausgangslage zu verschaffen, was im vorherigen Kapitel geleistet wurde, um sich dem Themenkomplex dann über einen bzw. *den* Schlüsselbegriff anzunähern. „Befreiende Bildung“ bietet auf den ersten Blick zwei solch wesentlicher Begriffe, einerseits den der Befreiung und andererseits den Bildungsbegriff. Da nun aber die Bildung dem Ziel der Befreiung untergeordnet ist und Freiheit die Möglichkeitsbedingung von Befreiung darstellt, folgt auf den folgenden Seiten zuerst eine Erörterung des Freiheitsbegriffs auf philosophischer wie individualpsychologischer Ebene. Die im Folgekapitel eröffnete ethisch-normative Ebene der Befreiungsthematik wird anschließend im zweiten Hauptteil der Arbeit mit dem Bildungsbegriff verknüpft, um die Überlegungen in eine konkrete gesellschaftspolitische Dimension münden zu lassen.

Freiheit, so die grundlegende These dieser Ausführungen, ist universal-anthropologisch angelegt. Der Mensch ist ein freies Wesen, weil er nicht von Vornherein determiniert ist, sondern sich wählt. Zu wählen allerdings, hat er nicht die Wahl – er ist zur Wahl und damit zur Freiheit verurteilt.⁷⁹ Mit diesem Gedanken prägte der französische Philosoph Jean-Paul Sartre maßgeblich die Ansichten des bereits erwähnten Existentialismus. Es mag ungewöhnlich erscheinen, dieser Arbeit ausgerechnet eine Perspektive voranzustellen, die von der Nichtexistenz Gottes ausgeht, wurde der Befreiungsgedanke doch in äußerst erfolgreichem Maße von theologischen Strömungen ausgearbeitet, vertreten und verbreitet. In der Einleitung wurden bereits einige Herausforderungen der Weltpolitik durch das aktuelle globalisierte Wirtschaftssystem angesprochen – eine dieser bisher unbewältigten Herausforderungen besteht in der Findung von Konsens. Konsens bildet den oder zumindest einen Nährboden von Frieden. Wenn auch nur hinsichtlich der simplen Annahme, dass Frieden unter den Menschen, allen Menschen, erstrebenswert sei, Konsens bestehe, wäre der Frieden zumindest theoretisch grundgelegt. In konsequenter Weise schlosse sich daran eine Praxis des Friedens – und eine solche impliziert die Freiheit jedes einzelnen Subjekts der Gemeinschaft. Friede wird hier nicht gleichgesetzt mit vorübergehendem Waffenstillstand, es geht um einen potenziell dauerhaften Frieden, in welchem

⁷⁹ Sartre (2021): S. 155.

Unterdrückungsstrukturen nicht verkehrt, sondern beseitigt sind – womit dem Krieg im beschriebenen Sinne die treibende Kraft fehle.

Wie kann es aber gelingen, Menschen unterschiedlicher Herkunft, unterschiedlicher Kulturen – Menschen mit unterschiedlichen Ansichten, Weltbildern, moralischen Auffassungen – zur Übereinstimmung, zum Konsens, hinsichtlich *eines* ethischen Grundprinzips zu bringen, ohne dabei die Gräueltaten und Missetaten von Kolonialisierung und Imperialisierung zu wiederholen oder bestehende Abhängigkeitsstrukturen zu bestätigen? Wo muss eine Erörterung eines solchen universalen ethischen Kriteriums beginnen und wie muss sie vonstatten gehen?

Erhebt ein Kriterium den Anspruch auf Allgemeingültigkeit, so muss es Gültigkeit für jedes Individuum zu jeder Zeit aufweisen. Man kann also nicht vom Allgemeinen aufs Besondere schließen und so Gefahr laufen, etwas in das Individuum „hineinzulegen“, sondern muss in umgekehrter Weise vorgehen und vom Besonderen, vom konkreten Individuum in der konkreten historischen Situation, ausgehen. Der Schluss erfolgt induktiv ausschließend, um schließlich einen kleinsten gemeinsamen Nenner zu erhalten. Zurückkehrend zu der Frage, weshalb die Erörterung des Freiheitsgedankens mit einer existentialistischen Perspektive begonnen wird, ist also zu sagen, dass weder eine theistische noch eine atheistische Weltsicht logisch zwingend sind und beide daher aus philosophischer Sicht in legitimer Weise bestehen können.⁸⁰

„Das Bewusstsein kann die gegebene Wirklichkeit transzendieren und dabei ein schwindelerregendes Nichts entdecken oder einen Gott, in dem alles zur Ruhe kommt. Und es wird den Verdacht nicht los, dass dieses Nichts und Gott vielleicht doch ein und dasselbe sind.“⁸¹

Dies führt zur Beantwortung der zweiten aufgeworfenen Teilfrage nach der Vorgangsweise. Konsens beruht auf Einsicht und diese wiederum liegt in der menschlichen Vernunftbegabung begründet. Bezüglich verschiedener Arten von Vernunft und wie aus der vernünftigen Einsicht eines Tatbestands ein normatives Kriterium abgeleitet werden kann, wird auf das folgende Kapitel verwiesen. Vorerst ist an dieser Stelle schlicht festzuhalten, dass ein universales ethisches Kriterium der Vernunft gemäß gefunden werden muss, was bedeutet, dass der Prozess des Findens sowie das Kriterium selbst argumentativ logisch nachvollziehbar sein müssen.

Innerhalb des Existentialismus müssen also, wie bereits angedeutet, sowohl theistische als auch atheistische und agnostische Positionen einen Platz finden können. Von Sartre werden im hier aufgegriffenen Aufsatz *„Der Existentialismus ist ein Humanismus“* Karl Jaspers und Gabriel Marcel als beispielhafte Vertreter eines christlichen Existentialismus genannt, während er Heidegger

⁸⁰ Dass eine Demokratie mit Glaubens- und Meinungsfreiheit an das Individuum allerdings den äußerst hohen Anspruch einer inneren Gewaltenteilung stellt, wurde in Kapitel 3 bereits kritisch erwähnt; Vgl. dazu S. 14.

⁸¹ Safranski (2006): S. 32.

und die französischen Existentialisten/Existentialistinnen, einschließlich sich selbst, als Beispiele einer atheistischen Ausformung nennt.⁸² Grundlegend und ihnen gemeinsam ist erstens die Annahme, dass die Existenz der Essenz vorausgeht und zweitens, dass von der Subjektivität ausgegangen werden muss.⁸³ In diesem Aufsatz fasst Sartre den Existentialismus also sehr weit im Sinne einer Existenzphilosophie.

Wird angenommen, dass die Essenz der Existenz vorausgeht, bedeutet dies, der Mensch hat ein a priori in sich angelegtes Wesen, welches durch seine Existenz verwirklicht wird bzw. zu verwirklichen erstrebt werden soll. Der individuelle Mensch ist Verwirklichung eines allgemeinen Begriffs, sei dieser nun unter Annahme eines Schöpfergottes im göttlichen Verstand enthalten oder wurde dem Wesensbegriff durch den Naturbegriff im Sinne einer „Natur des Menschen“ die göttliche Basis auch (scheinbar) entzogen, es handelt sich dabei um Spielarten des gleichen Grundgedankens einer der Existenz vorausgehenden Essenz. Sartre geht nun aber von der Nichtexistenz Gottes aus und führt den Gedanken in kohärenter Weise fort, wodurch er zu der Aussage gelangt, dass zumindest der Mensch dasjenige Wesen ist, bei dem die Existenz der Essenz vorausgeht.

„Folglich gibt es keine menschliche Natur, weil es keinen Gott gibt, sie zu ersinnen. Der Mensch, er ist lediglich, allerdings nicht lediglich wie er sich auffaßt, sondern wie er sich will, und wie er sich nach der Existenz auffaßt, nach diesem Elan zur Existenz hin; der Mensch ist nichts anderes als das, wozu er sich macht. Das ist das erste Prinzip des Existentialismus.“⁸⁴

Das ist es, was als Subjektivität bezeichnet wird und womit Sartre sogar den Würdebegriff verknüpft.⁸⁵ Der Mensch ent-wirft sich, er wirft sich in eine Zukunft, er ist sich subjektiv erlebender Entwurf, welcher zunächst zufällig und spontan vollzogen wird, später zunehmend durch bewusste Willensentscheidungen geschieht. Diesem Sich-entwerfen kann der Mensch sich nicht entziehen und weil im Handeln des Menschen jegliches determinierende Moment fehlt, liegt alle Verantwortung allein auf seinen Schultern. Ohne Halt durch Werte ist der Mensch in die Welt geworfen und ohne Rechtfertigungen oder Entschuldigungen ist er zur Aktion gezwungen. „Der Mensch ist dazu verurteilt, frei zu sein.“⁸⁶ Der Mensch muss sich stets erfinden, weil er sich nicht finden kann, weil es kein Wesen gibt, welches er finden könnte. Er trägt damit die volle Verantwortung für das, was er erfindet, dafür, wie er sich erfindet. Freiheit ist untrennbar mit Verantwortung verbunden. Und an dieser Stelle bringt Sartre ein Argument ins Spiel, welches für

⁸² Vgl. Sartre (2021): S. 148.

⁸³ Vgl. ebd. S. 148.

⁸⁴ Ebd. S. 149f.

⁸⁵ Vgl. ebd. S. 150.

⁸⁶ Ebd. S. 155.

das Anliegen dieser Arbeit äußerst interessant erscheint: Die Verantwortung des einzelnen Menschen betrifft die gesamte Menschheit, „[...] sich wählend, wählt er alle Menschen.“⁸⁷ Sich wählend, wählt er *den* Menschen.

„Wählen, dies oder das zu sein, heißt gleichzeitig, den Wert dessen, was wir wählen, zu bejahen, denn wir können niemals das Schlechte wählen; was wir wählen, ist immer das Gute, und nichts kann gut für uns sein, ohne es für alle zu sein.“⁸⁸

Eine von der Existenz ausgehende Philosophie führt nicht mit Notwendigkeit zu einem strikten Individualismus, das Gegenteil ist der Fall. Existierend gestalten wir ein Bild von uns, welches für alle und unsere gesamte Epoche gilt. In einer Haltung der eigenen Ausnahme zu leben, sich zu entschuldigen, ist zu lügen. Wer lügt ist mit sich, „[...] seinem Gewissen, im unreinen, denn die Tatsache des Lügens impliziert einen dem Lügen zugeordneten allgemeinen Wert.“⁸⁹ Die eigenen Handlungen sind zu jeder Zeit exemplarisch. Zu sagen, dass aber doch nicht jede/r in dieser Weise handle und damit sein Handeln als Ausnahme legitimieren zu wollen, ist nichts als Selbstbetrug. Es gilt so zu handeln, als ob sich die ganze Menschheit danach richten würde. Diese Verantwortung ist ungeheuerlich, für den Menschen kommt Freiheit als Ungeheuer daher, welches es zu fürchten gilt. Aus dieser Furcht vor der sich aus der Freiheit erschließenden Verantwortung schließt Sartre: „Der Mensch ist Angst.“⁹⁰

Freiheit als menschliches Grundcharakteristikum ist also unumgänglich und doch wird sie in so unterschiedlichem Maße verwirklicht. Politische und ökonomische Gegebenheiten beeinflussen die Wahlmöglichkeiten und damit auch den Grad der Freiheit. Freiheit nämlich, ist kein metaphysischer Bestand, sie besteht jeweils in ihrer Konkretisierung und Realisierung.

„Wirklichkeit ist nur im Handeln. [...] Der Mensch ist nichts anderes als sein Entwurf, er existiert nur in dem Maße, in dem er sich verwirklicht, er ist also nichts anderes als die Gesamtheit seiner Handlungen, nichts anderes als sein Leben.“⁹¹

Damit kommen psychologische Aspekte ins Spiel, die Verwirklichung der Freiheit hängt von äußeren, ebenso aber von inneren Faktoren ab und dies analysiert in ergiebiger Weise Erich Fromm in *Die Furcht vor der Freiheit*⁹² (1941) sowie *Die Seele des Menschen*⁹³ (1964). Wie Sartre negiert auch Fromm eine „Natur des Menschen“, er führt den Menschen gänzlich auf gesellschaftliche Prozesse zurück, der Mensch ist also immer der jeweilige Mensch, immer das historisch-konkrete

⁸⁷ Ebd. S. 151.

⁸⁸ Ebd. S. 151.

⁸⁹ Ebd. S. 152.

⁹⁰ Ebd. S. 151.

⁹¹ Ebd. S. 161.

⁹² Erich Fromm: *Die Furcht vor der Freiheit*. 10 Aufl. Aus d. Engl. v. Liselotte u. Ernst Mickel. München: dtv 2002.

⁹³ Erich Fromm: *Die Seele des Menschen. Ihre Fähigkeit zum Guten und zum Bösen*. Aus d. Engl. v. Liselotte u. Ernst Mickel. Frankfurt a. M./Berlin/Wien: Ullstein Materialien 1981 (=Ullstein Buch 35076).

Individuum. „Die Natur des Menschen, seine Leidenschaften und seine Ängste, sind ein Produkt der Kultur.“⁹⁴ Und wie Sartre geht auch er von der Einzelperson aus, um davon auf Gruppen zu schließen. Allerdings negiert Sartre klar die Möglichkeit gültiger objektiver Werte, weshalb Fromm dessen Freiheitsbegriff als Ausdruck von Egoismus und Solipsismus sieht, als egoistischen Willkürakt, als geschichtsgeschuldeten Akt der Verzweiflung.⁹⁵ Der gemeinsame Fokus auf das Individuum besteht nichtsdestotrotz. Die Sozialpsychologie hat ihre Grundlage in der Individualpsychologie. Es wirken die gleichen psychologischen Mechanismen in einem anderen Maßstab.

„Jede Gruppe besteht ja aus Individuen und aus nichts anderem als Individuen. [...] Wenn unsere Analyse der sozio-psychologischen Phänomene sich nicht auf die detaillierte Untersuchung individuellen Verhaltens gründete, so würde ihr der empirische Charakter und daher die Gültigkeit abgehen.“⁹⁶

Weil aber die physiologische Organisation des Menschen Bedürfnisse hervorbringt, die das Überleben des jeweiligen Menschen sichern, ist deren Befriedigung unentbehrlich für „die menschliche Natur“, die Verwendung des Terminus erfolgt hier allerdings ohne metaphysische Konnotation. Hunger, Durst und Schlafbedürfnis beispielsweise, sind wenig flexible Bedürfnisse und stellen als Selbsterhaltungstrieb das primäre Motiv menschlichen Verhaltens dar.⁹⁷ Der Mensch muss also arbeiten und produzieren und dies geschieht ebenso stets auf konkrete Weise als „[...] spezifische Art der Arbeit in einem konkreten Wirtschaftssystem. [...] Diese verschiedenen Arten der Arbeit erfordern völlig unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale und führen zu unterschiedlichen Arten der Bezogenheit zu anderen.“⁹⁸

Neben den physiologischen Bedürfnissen hat der Mensch die Grundbedürfnisse des Weltbezugs und der Vermeidung von Einsamkeit. Weder körperlich noch geistig kann sich der Mensch in Isolation ertragen, die Isolation ist des Menschen größte Angst. Der Weltbezug kann vielfältig sein, von hohen Idealen getragen oder trivialer Natur, fehlt jedoch jedwede Beziehung zu Werten, Symbolen oder bestimmten Verhaltensmustern, greift eine seelische Vereinsamung um sich und tötet das Leben.⁹⁹ Im Kindesalter ist die Lebensnotwendigkeit der Kommunikation mit anderen offenbar, auf sich gestellt sind Kinder nicht in der Lage, sich selbst zu versorgen und zu erhalten. „Die biologische Schwäche des Menschen ist die Voraussetzung der menschlichen Kultur.“¹⁰⁰ Mit

⁹⁴ Fromm (2002): S. 15.

⁹⁵ Vgl. Fromm (1981): S. 9.

Es ist unbestreitbar und soll nicht unerwähnt bleiben, dass sich Sartres Freiheitsverständnis im Laufe seiner Schaffensperiode weiter- und von dem hier zitierten Aufsatz wegentwickelt hat. Für das Thema dieser Arbeit ist diese persönliche Denkentwicklung allerdings wenig relevant, besagte Publikation hingegen durchaus von Interesse und Relevanz.

⁹⁶ Fromm (2002): S. 104.

⁹⁷ Vgl. ebd. S. 19.

⁹⁸ Vgl. ebd.

⁹⁹ Vgl. ebd. S. 20.

¹⁰⁰ Ebd. S. 30.

dem Alter zunehmend erfährt sich der Mensch schließlich als individuelle Größe, von Natur und anderen Menschen unterschieden, er wird sich seiner selbst bewusst und damit geht, so Fromm, ein Gefühl von Bedeutungslosigkeit und Kleinheit einher. Ohne Gefühl der Zugehörigkeit würde die Größe des Alls als überwältigend erfahren werden, Zweifel würden sich breitmachen und lähmen, Handlungsfähigkeit und damit Lebensfähigkeit würden schwinden. Die Zusammenarbeit mit anderen Menschen ist außerdem Voraussetzung für den Schutz vor Feinden und Naturgewalten einerseits, für Arbeit und Produktion andererseits. Fromm definiert also zwei Notwendigkeiten hinsichtlich der Natur des Menschen, die Befriedigung physiologisch bedingter Triebe und die Vermeidung von Isolation und seelischer Vereinsamung, legt den Schwerpunkt seiner Betrachtungen allerdings auf den Aspekt der Freiheit.

„Der Mensch hat – je mehr er aus seinem ursprünglichen Einssein mit seinen Mitmenschen und der Natur heraustritt und «Individuum» wird – keine andere Wahl, als sich entweder mit der Welt in spontaner Liebe und produktiver Arbeit zu vereinen oder aber auf irgendeine Weise dadurch Sicherheit zu finden, daß er Bindungen an die Welt eingeht, die seine Freiheit und die Integrität seines individuellen Selbst zerstören.“¹⁰¹

Was Sartre philosophisch beschreibt, wird von Fromm auch in psychologischer Hinsicht bestätigt. Der Mensch kann sich seiner Freiheit letzten Endes nicht entwinden, auch die Aufgabe der jeweiligen Freiheit und gleichzeitige Zerstörung seiner Integrität ist eine Wahl. Dass der Mensch zwischen verschiedenen Verhaltensmöglichkeiten seine Wahl treffen muss, ist der Grund und Ursprung des Denkens. Entgegen Lebewesen wie Pflanzen, die sich den Gegebenheiten der Natur rein passiv anpassen, entwickelt der Mensch eine aktive Art der Anpassung und erzeugt Werkzeuge, die ihn einerseits die Natur meistern lassen, ihn aber immer auch von dieser entfremden. „Es dämmert ihm, daß er das tragische Schicksal hat, ein Teil der Natur zu sein und sie trotzdem zu transzendieren. Er wird sich auch bewußt, daß sein Schicksal schließlich der Tod sein wird, auch wenn er das mit vielfältigen Phantasien zu leugnen sucht.“¹⁰²

Das Bedürfnis zu leben und das Gesellschaftssystem werden von Fromm als Faktoren bezeichnet, die das Individuum prinzipiell nicht ändern kann, die allerdings seine anderen, flexibleren Charakterzüge bestimmen. Die menschliche Natur ist weder biologisch determiniert, noch ist sie eine schlichte Anpassung an kulturelle Muster. Fromm spricht deshalb von einer „dynamischen Anpassung“¹⁰³, bei welcher sich handlungs- und gefühlsmotivierende Triebe entwickeln, die wiederum auf die gesellschaftlichen Prozesse rückwirken.

¹⁰¹ Ebd. S. 22f.

¹⁰² Ebd. S. 30.

¹⁰³ Ebd. S. 22.

Sartre betont die Angst vor der Last der Verantwortung, Fromm die Angst vor Isolation und Vereinsamung – letztlich ist es stets ein Zustand der Angst, der den Menschen in die Flucht vor der Freiheit treibt. Bevor sich diese Arbeit also dem Thema der Befreiung widmet, wird unter Rückbezug auf Fromm zusammenfassend aufgezeigt, warum diese so häufig auf theoretischer Ebene stehenbleibt, welche psychologischen Mechanismen es sind, die einer Befreiung entgegenstehen, die uns Menschen davon abhalten, wirklich auf eine freie Gesellschaft zuzusteuern.

Fromm weist psychologische Prozesse anhand historischer Veränderungen auf und es ist an dieser Stelle von Bedeutung festzuhalten, dass mit dem kapitalistischen Wirtschaftssystem die individuelle Freiheit maßgeblich wuchs. Entgegen Vermutungen, bedeutete der „[...] Kapitalismus einen ungeheuren Fortschritt für die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit [...]“. ¹⁰⁴

Der Protestantismus begann die Befreiung des Menschen auf spirituellem, der Kapitalismus führte sie auf geistig-seelischem, wirtschaftlichem und politischem Gebiet fort. Huldrych Zwingli, Martin Luther, Johannes Calvin und andere theologisch-treibende Reformatoren dieser Zeit machten den Glauben zu einer völlig subjektiven Erfahrung, in welcher das Bindeglied der Kirche zwischen Individuum und Gott überflüssig wurde. Völlig auf sich gestellt steht der/die Einzelne einer weitaus überlegenen Macht gegenüber. Zuerst war diese Übermacht Gott, dann waren es Konkurrenten/Konkurrentinnen und im globalisierten Kapitalismus sind es unpersönliche Wirtschaftsmächte. ¹⁰⁵

Während die Menschen zuvor in ein eng gewebtes Gesellschaftssystem mit genauer Rollenverteilung eingebunden waren, waren es im mittelständischen Bürgertum Eigenschaften wie Fleiß, Intelligenz, Sparsamkeit, Mut, oder auch Glück, welche den Lebensweg bestimmten. Die Naturbeherrschung erreichte ein nie dagewesenes Ausmaß und es entstand die Idee der Gleichheit aller Menschen, unabhängig ihrer Klasse oder Religion. Zunehmend entstand mit wirtschaftlichen Machtpositionen auch politisches Mitspracherecht, dieses konnte wiederum zum weiteren wirtschaftlichen Aufstieg gebraucht werden. Den Höhepunkt der Entwicklung der politischen Freiheit markiert die Entstehung des modernen demokratischen Staats. Dessen Grundpfeiler bildet die grundsätzliche Gleichheit aller Menschen und deren gleiches Recht, sich an der Regierung durch selbstgewählte Repräsentierende zu beteiligen. Das kapitalistische Wirtschaftssystem basiert auf dem Prinzip der individuellen Initiative, es stellt die/den Einzelne/-n völlig auf ihre/seine Füße. Dabei trug es allerdings zur Durchtrennung sämtlicher

¹⁰⁴ Ebd. S. 82.

¹⁰⁵ Vgl. ebd. S. 84.

Bindungen der Menschen untereinander bei, zur Isolation. Während im Mittelalter das Kapital dem Menschen diente, wurde es im neuzeitlichen System zu dessen Herrn. Im Mittelalter war die wirtschaftliche Betätigung Mittel zum Zweck; dieser Zweck war das Leben selbst, oder – nach der Lehre der katholischen Kirche – das spirituelle Heil der Menschen.¹⁰⁶ Im Kapitalismus wurden wirtschaftliche Tätigkeit und Gewinnstreben zum Selbstzweck, Kapital wird angehäuft statt ausgegeben, es wird reinvestiert statt konsumiert. Nun stehen im Kapitalismus, wie zu Beginn dieser Arbeit aufgezeigt, allerdings wenigen Kapitaleigentümern/-eigentümerinnen eine Menge an Kapitallosen gegenüber, die ihre Arbeitskraft verkaufen müssen, um ihr Überleben zu sichern. Die asketische Haltung ist, dies lässt sich psychologisch erklären, auch ihnen eigen.

„In einer jeden Gesellschaft bestimmt der Geist, der in den mächtigen Gruppen dieser Gesellschaft herrscht, den Gesamtgeist. Das kommt zum Teil daher, daß diese Gruppen das gesamte Bildungssystem unter ihrer Kontrolle haben – die Schulen, die Kirche, die Presse und das Theater –, wodurch sie die ganze Bevölkerung mit ihren eigenen Ideen durchtränken.“¹⁰⁷

Es ist dies eine grundlegende Aussage, welche die gesamte vorliegende Arbeit durchzieht und insbesondere in den Rückbezügen zu Paulo Freires Ausführungen erneut von hoher Relevanz sein wird. Das Ansehen der mächtigen Gruppen verleitet untere Schichten außerdem dazu, ihnen nachzueifern, ihre Werte zu übernehmen und sich mit ihnen psychologisch zu identifizieren.¹⁰⁸

Der Mensch wurde also im Laufe der letzten Jahre zunehmend frei von Bindungen. Er wurde zum Werkzeug in den Händen überwältigender starker Kräfte außerhalb seiner selbst, die Gesetze des Marktes gelten für alle persönlichen wie auch gesellschaftlichen Beziehungen. Sie gelten ebenso für die Beziehung des modernen Menschen zu sich selbst. Weil dieser ohne Popularität in Minderwertigkeitsgefühlen zu ertrinken droht, kultiviert er genau jene Eigenschaften, für welche Bedarf besteht. Er bestätigt die Zuschreibung seines Marktwerts und sucht diesen zu erhöhen, er „verkauft“ seine Persönlichkeit. Das verwirrte und unsichere Individuum sucht in kapitalistischen Strukturen nach einer Stütze des Selbst und findet diese im Besitz. Es kettet sich so sehr an seinen Besitz, dass es mit diesem verschmilzt und nicht mehr davon zu trennen ist. Kleidung, Haus oder Körper werden zu „ihm“/„ihr“. Auch Prestige und Macht erfüllen die gleiche Funktion, sie geben dem unsicheren individuellen Selbst Halt, eine gewisse Sicherheit. Und wenn weder Besitz noch Prestige erreicht werden können, so kann dieser Halt noch durch Gruppenzugehörigkeit erlangt werden. Entgegen der zunehmenden Aufklärung durch Vernunft stärken diese Faktoren das

¹⁰⁶ Ebd. S. 84f.

¹⁰⁷ Ebd. S. 87.

¹⁰⁸ Vgl. ebd; Vgl. Freire (1971): S. 63.

Selbst aber nicht, sie bringen ihm keine tatsächliche wirtschaftliche und politische Freiheit und keine Gelegenheit, persönliche Initiative zu entfalten.¹⁰⁹

Der Gewinn von negativer Freiheit, der Verlust von Bindungen, die Befreiung von vielen traditionellen Fesseln, ging nicht mit einer gleichermaßen anwachsenden positiven Freiheit einher. Der Einzelne ist weniger in der Lage, die komplizierte und umfangreiche wirtschaftliche sowie politische Szene zu durchschauen. Politische Mammutparteien stehen dem/der Wähler/-in genau so fern und schüchtern diesen nicht weniger ein, wie wirtschaftliche Mammutorganisationen. Die stete Bedrohung durch Arbeitslosigkeit, Krieg mit bisher nie dagewesenen Vernichtungsmöglichkeiten oder auch die Klimakatastrophe und weltweite Pandemien tragen weiters zum Gefühl der Ohnmacht bei. Betätigung, auch wenn sie unaufhörlich erfolgt, kann dieses Gefühl nur momentan betäuben, nicht aber das Gefühl der Unabhängigkeit und Bedeutung rehabilitieren.¹¹⁰ „Das Pfeifen im Dunkeln macht die Nacht noch nicht hell. Einsamkeit, Angst und innere Unruhe bleiben, und die kann der Mensch auf Dauer nicht ertragen.“¹¹¹ Diese Last der „Freiheit von“ ist für den Menschen unerträglich und wenn es ihm nicht gelingt, von negativer zu positiver Freiheit zu gelangen, bleibt ihm nur die Flucht vor der Freiheit überhaupt. Die obigen Ausführungen Sartres und Fromms präzise zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die menschliche Existenz untrennbar mit negativer Freiheit verbunden und damit nicht von vornherein determiniert ist.¹¹² Allerdings wurde von Fromm ein bestehendes Missverhältnis von „Freiheit von“ und positiver Freiheit, Möglichkeiten zur Verwirklichung der Individualität, festgestellt.¹¹³ Angst ergreift den Menschen, breitet sich in diesem aus, wird bestimmend – und veranlasst ihn schließlich zum Ergreifen der Flucht.

Diese Fluchtmechanismen wurden von Fromm psychologisch analysiert, er gelangt zu einer Auflistung von drei übergeordneten Fluchtkategorien: Die Flucht ins Autoritäre, die Flucht ins Destruktive und die Flucht ins Konformistische. Alle Arten der Flucht spielten bereits im vorhergehenden Kapitel eine große Rolle und begegnen im Verlauf dieser Arbeit wiederkehrend explizit sowie implizit, weshalb eine kurze Erläuterung an dieser Stelle von Wert ist und als Ergänzungswissen die philosophischen Ausführungen zu Unterdrückung und Befreiung erhellen kann.

Eine Flucht ins Autoritäre kann sowohl das Streben nach Unterwerfung als auch nach Beherrschung bedeuten. Diese beiden so entgegengesetzt erscheinenden Triebe veräußern die

¹⁰⁹ Vgl. Fromm (2002): S. 92f.

¹¹⁰ Vgl. ebd. S. 100.

¹¹¹ Ebd. S. 101.

¹¹² Vgl. ebd. S. 45; Vgl. Sartre (2021): S. 172.

¹¹³ Vgl. Fromm (2002): S. 33.

gleiche innerliche Tendenz, durch die Aufgabe des individuellen Selbst die Last der Freiheit versuchen loszuwerden. Besonders hinsichtlich der masochistischen Strebungen erscheint es paradox, dass die Gefühle von Minderwertigkeit, Ohnmacht und individueller Bedeutungslosigkeit zu diesem Zweck noch verstärkt werden. Doch auch durch die völlige Reduktion des Selbst auf ein Nichts wird der Konflikt zwischen dem Wunsch nach Autonomie und Stärke einerseits und dem Gefühl der Ohnmacht andererseits „gelöst“. In der masochistischen Unterwerfung unter eine äußere Macht und die Aufgabe eigener Kontrolle, dem Aufgehen im Gefühl der eigenen Kleinheit und Hilflosigkeit, werden Gefühle des eigenen Verlangens kaum mehr erlebbar. Diesem Zweck dienen auch die Verhaltensweisen, sich von Schmerz und Angst überwältigen zu lassen oder sich den Wirkungen eines Rausches auszuliefern.¹¹⁴ Gleichzeitig zeigen masochistische Strebungen den Versuch an, Teil eines größeren und mächtigeren Ganzen zu werden, das außerhalb des eigenen Selbst liegt. Dies kann eine Person, eine Institution, Gott, die Nation, das Gewissen oder auch ein psychischer Zwang sein. Daran teilzuhaben und darin unterzutauchen verleiht Sicherheit sowie Stolz und befreit von allem Entscheidungszwang und damit aller Verantwortung für das Selbst.¹¹⁵

Die sadistische Neigung bildet die zweite Form der Flucht ins Autoritäre und kann sich wiederum auf drei Weisen äußern: darin, andere gänzlich von sich abhängig zu machen, darin, andere auszubeuten und auszunutzen oder darin, andere leiden zu machen, zu demütigen und zu verletzen.¹¹⁶ Die Bestrebung andere gänzlich in seine Gewalt zu bekommen, sich zu ihrem absoluten Herrscher zu krönen, sich zu ihrem Gott zu machen, ist häufig getarnt anzutreffen – gekleidet in einen Anzug der Fürsorge oder des Beschützens. Der sadistische Mensch wisse, was für sein Objekt das Beste sei, er handle in dessen Interesse; Seine (moralische) Größe legitimiere seine Herrschaftsstellung; Er habe einen Anspruch auf eine (Gegen-)Leistung, weil er selbst schon viel gegeben hat; Die Verletzung sei gerechte Vergeltung; Die Gewalt sei Verteidigung.¹¹⁷ In Liebesbeziehungen, besonders Eltern-Kind-Beziehungen, sind solche Rationalisierungen häufig anzutreffen.

Weil sie für die Gesellschaft weniger harmlos sind, werden die sadistischen Tendenzen stärker als die masochistischen rationalisiert, doch sowohl erstere als auch zweiteere werden häufig mithilfe von Begriffen wie „Loyalität“, „Liebe“, „Hilfe“, „Schutz“, „Fürsorge“ weniger sichtbar

¹¹⁴ Vgl. ebd. S. 114.

¹¹⁵ Vgl. ebd. S. 116f.

¹¹⁶ Vgl. ebd. S. 108.

¹¹⁷ Vgl. ebd. S. 109f.

gemacht, weil Schmerz und Leid als Ziele von Handlungen gemeinhin als nicht gesellschaftsfähig gelten. Es sind allerdings nicht Schmerz und Leid die eigentlichen Ziele, sondern nur Mittel zum Zweck. Sadistische Menschen machen sich von ihrem beherrschten Objekt genauso abhängig, wie es masochistische von den sie beherrschenden tun, weshalb Fromm diese völlige Selbstaufgabe zugunsten einer gegenseitigen Abhängigkeit, es wurde bereits erwähnt, als „Symbiose“¹¹⁸ bezeichnet. Während ein Part verschlingt und so sein Selbst erweitert, lässt sich der andere verschlingen und gibt dieses auf. Die Einsamkeit des individuellen Selbst ist beiderseits unerträglich, die Freiheit geht durch die Bindung im symbiotischen Komplex verloren.

Der „*autoritäre Charakter*“¹¹⁹, eine andere Bezeichnung für den sado-masochistischen Charakter, bewundert die Autorität und möchte sich ihr unterwerfen, möchte diese Autorität aber gleichzeitig selbst sein und erstrebt die Unterwerfung anderer. Diese Persönlichkeitsstruktur bildet die menschliche Grundlage des Faschismus.¹²⁰ Fromm geht in seiner Analyse wie Sigmund Freud von einer dynamischen Charakterstruktur aus und bezeichnet mit „Charakter“ die beherrschenden Triebe, welche das Verhalten einer Person motivieren, nicht die Gesamtsumme aller Verhaltensmuster einer Person. Autorität muss nicht zwingend hemmend sein, sie kann nach Fromm durchaus rational und von Liebe, Bewunderung und Dankbarkeit getragen sein. Bei dieser Art der Autorität wird die Kluft zwischen der Autoritätsperson und der untergeordneten Person zunehmend kleiner, während sie sich bei der hemmenden Autorität durch wachsenden Hass und zunehmende irrationale Bewunderung und Überschätzung vergrößert. Heute vorherrschend ist nicht (mehr) die offene Autorität, sondern eine anonyme, die viel schwerer zu erkennen ist. Getarnt als Wissenschaft, gesunder Menschenverstand, psychische Gesundheit, Normalität oder öffentliche Meinung suggeriert sie auf subtile Weise, was wir zu tun haben und ist aufgrund ihrer „Unsichtbarkeit“ noch wirksamer.¹²¹ Wenn sich autoritäre Charaktere einer Autorität widersetzen, so darf man sich nicht von dem ersten Eindruck täuschen lassen und annehmen, sie würden mithilfe ihrer inneren Kraft und Integrität für ihre Unabhängigkeit und Freiheit kämpfen. Autoritäre Menschen sind niemals Revolutionäre, sie handeln aus Trotz und lehnen sich gegen eine bestimmte Autorität auf, um sich an eine andere zu ketten. Fromm bezeichnet sie als typische Rebellen.¹²² Weil der autoritäre Charakter die Vergangenheit verehrt, wäre es ein Verbrechen oder Wahnsinn, sich etwas nie Dagewesenes zu wünschen oder gar darauf hinzuarbeiten. Auch

¹¹⁸ Ebd. S. 118; Vgl. ebenso Fromm (1981): S. 106ff.

¹¹⁹ Fromm (2002): S. 122.

¹²⁰ Vgl. ebd. S. 122f.

¹²¹ Vgl. ebd. S. 124f.

¹²² Vgl. ebd. S. 126.

eine durch seine emotionalen Strebungen bestimmte Weltanschauung ist typisch, mit Vorliebe unterwirft er sich „etwas Höherem“.

„Man kann das Schicksal philosophisch als »Naturgesetz« oder als »Los des Menschen«, religiös als »Willen des Herrn« oder moralisch als »Pflicht« rationalisieren – für den autoritären Charakter ist es stets eine höhere Macht außerhalb des einzelnen Menschen, der sich jeder nur unterwerfen kann.“¹²³

Zu leiden ohne zu klagen ist für ihn die höchste Tugend, an der nötigen offensiven Potenz für einen Machtangriff fehlt es ihm. Er kann nur im Namen von etwas Übergeordnetem handeln, er muss sich an eine überlegene Macht anlehnen, er flieht die Freiheit. Letztlich wurzelt die autoritäre Weltanschauung in einer letzten Verzweiflung, im völligen Mangel an Glauben und ist daher ihrem Wesen nach relativistisch und nihilistisch. Die Welt setzt sich zusammen aus Machthabenden und Machtlosen, aus Über- und Untergeordneten, aus Beherrschung und Unterwerfung. Gleichberechtigung liegt außerhalb des emotionalen Erfahrungsbereichs des autoritären Charakters, Solidarität kann er niemals kennen.¹²⁴

Der zweite von Fromm beschriebene Fluchtmechanismus ist die Flucht ins Destruktive. Sie unterscheidet sich von autoritären Strebungen in der Hinsicht, dass ihr Ziel nicht aktive oder passive Symbiose ist, sie nicht auf beherrschende oder sich unterwerfende Abhängigkeit zielt, sondern auf die Vernichtung ihres Objekts. Zerstöre ich die Welt außerhalb von mir, so kann diese umgekehrt nicht mehr mich zermalmen. Die Destruktivität versucht das atomisierte Individuum zu stärken, indem es jede Bedrohung von außen beseitigt.¹²⁵ Es handelt sich dabei nicht um Reaktionen auf Angriffe, was eine natürliche, notwendige und lebensbejahende Art der Destruktivität darstellen würde, sondern vielmehr um eine ständig bereitliegende Tendenz. Das isolierte, ohnmächtige Individuum empfindet eine konstante Angst, entspringend aus dem Gefühl der konstanten Bedrohung durch die Außenwelt.

Je mehr die individuellen Entfaltungsmöglichkeiten im Leben einer Person beschnitten werden, desto höher ist der Grad der Destruktivität. Wenn also die Spontanität, das Wachstum und der Ausdruck sinnlicher, emotionaler und intellektueller Fähigkeiten blockiert wird, so siegt der Destruktionstrieb über den Lebenstrieb. Die dem Leben eigene Dynamik sich zu leben, sich Ausdruck zu verschaffen, verfällt in ihr Gegenteil und wendet sich zerstörend gegen andere oder sich selbst.¹²⁶

¹²³ Ebd. S. 127.

¹²⁴ Vgl. ebd. S. 128f.

¹²⁵ Vgl. ebd. S. 133.

¹²⁶ Vgl. ebd. S. 136.

Der dritte von Fromm psychologisch analysierte Fluchtmechanismus beschreibt die Flucht ins Konformistische und ist heute in den meisten demokratischen Staaten des Westens von besonders hoher Relevanz. Der/Die Einzelne hört auf, er/sie selbst zu sein und gleicht sich dem von seiner/ihrer Kultur angebotenen Persönlichkeitsmodell völlig an. Er/Sie entspricht dann exakt den Erwartungen aller anderen, genau wie alle anderen. Das Selbst geht verloren und die Person wird, psychologisch gesehen, zu einem Automaten. Diese Flucht vor der Freiheit wird jedoch selten als solche erkannt. Die Individuen fühlen sich deshalb nicht als Automaten, weil sie die Gedanken, Gefühle, Wünsche und Sinnesempfindungen, die ihnen von außen suggeriert werden und daher im Grunde fremd sind, subjektiv als ihre eigenen empfinden.¹²⁷ Das Denken, Wollen und Fühlen erhält einen Pseudo-Charakter. Weil echtes, aktives Denken eigene Tätigkeit bedeutet, sind die daraus entspringenden Gedanken stets neu und originell, das Denken zielt auf die Entdeckung von Neuem in der Außen- oder Innenwelt des/der Denkenden. Pseudo-Denken, auf der anderen Seite, dient dazu, emotionale Vorurteile zu bestätigen, was ihm durch (rationale) Rationalisierungen gelingt. Durch die alleinige Betonung einer bestehenden inhärenten Logik einer Aussage wird die dahinterliegende psychologische Motivation des Sprechers/der Sprecherin vertuscht. Was zählt ist nur der Inhalt des Gedachten, nicht der Weg des Denkens. Der konformistische Mensch wird aus Hilflosigkeit und Unsicherheit wesentlich zu einem Spiegelbild fremder Erwartungen, ist sich dessen aber kaum bewusst.¹²⁸

Wie die geschichtliche Entwicklung und das derzeitige System die Fluchtmechanismen fördern, wurde im vorhergehenden Kapitel zusammenfassend erwähnt. Dass auch das bestehende Bildungssystem eine tragende Rolle diesbezüglich spielt, ist selbstredend und wird im zweiten Teil der Arbeit aufgegriffen und näher behandelt. Bereits an dieser Stelle soll allerdings vermerkt werden, dass, so Fromm, besonders die Konformität bereits in frühem Alter durch den vorherrschenden Erziehungsstil induziert wird.¹²⁹

„Die gesellschaftliche Funktion der Erziehung besteht darin, daß man den einzelnen in die Lage versetzt, die Rolle auszufüllen, die er später in der Gesellschaft spielen soll, das heißt, daß man seinen Charakter so formt, daß er dem Gesellschafts-Charakter möglichst nahekommt, daß seine persönlichen Wünsche mit den Erfordernissen seiner gesellschaftlichen Rolle übereinstimmen. Das Erziehungssystem jeder Gesellschaft wird durch diese Aufgabe bestimmt. Man kann daher die Struktur einer Gesellschaft oder die Persönlichkeit

¹²⁷ Vgl. ebd. S. 140.

¹²⁸ Vgl. ebd. S. 143f.

¹²⁹ Spontanes Fühlen wird zugunsten anerzogener Gefühlsschemata unterdrückt, ebenso erhält die Sexualität durch Tabuisierung einen zwanghaften Charakter und wird wie Alkohol oder Drogen zu etwas, was häufig genusslos konsumiert wird. Emotionen verlieren im Kampf mit der „Wissenschaft“ und dem ihr zugeschriebenen rationalen, zweckgerichteten Geist ihre Aussagekraft, Information und Tatsachenwissen ersetzen das kritische Denken. Anstatt nach der Wahrheit zu suchen, werden Tatsachen angehäuft, welche mit nur abstrakter, quantitativer Bedeutung voneinander losgelöst in der Luft hängen. Das Selbst schafft es nicht mehr, Sinn und Bedeutung zu generieren, er hat zu der ihn überrollenden Informationsflut keine echte Beziehung mehr, die Einzelstückchen können nicht mehr zu einem Ganzen zusammengefügt werden. Sie sind alle gleich gültig, dem Individuum gleichgültig. Vgl. Fromm (2002): S. 175ff.

ihrer Mitglieder nicht mit dem Erziehungsprozeß erklären. Wir müssen umgekehrt das Erziehungssystem mit den Erfordernissen erklären, die sich aus der sozialen und wirtschaftlichen Struktur der jeweiligen Gesellschaft ergeben.“¹³⁰

Der Gesellschafts-Charakter ist der Teil der Charakterstruktur, welcher den meisten Mitgliedern einer Gesellschaft gemeinsam ist. Er hat sich als Ergebnis grundlegender Erfahrungen und der Lebensweise einer Gruppe entwickelt und ist notwendigerweise weniger spezifisch als der Individual-Charakter, er umfasst nur den wesentlichen Kern der Charakterstruktur, nicht die Gesamtheit der Wesenszüge, welche eine bestimmte Persönlichkeitsstruktur ausmachen. Der gesamte Charakter eines Menschen, Ergebnis einer dynamischen Anpassung der menschlichen Natur – biologisch mitgegeben und historisch entwickelt – an die Gesellschaftsstruktur, bestimmt dann sein Denken, Fühlen und Handeln, so die analytische Philosophie. In der Charakterstruktur des einzelnen Menschen ist eine emotionale Matrix verwurzelt, welche insbesondere Gedanken bezüglich ethischer, philosophischer, politischer, psychologischer oder gesellschaftlicher Probleme tränkt.¹³¹

Aus tiefer Angst vor dem Risiko und der Verantwortung, welche der Mensch mit einer Setzung eigener Ziele auf sich nimmt, akzeptiert er fertig angebotene Ziele, Gefühle, Gedanken, als ob es seine eigenen wären. Der Druck, fremden Erwartungen zu entsprechen, erwächst aus der sonst drohenden Missbilligung und wachsenden Isolierung einerseits. Andererseits besteht die begründete Annahme, dass die Identität des modernen Menschen sich im Spiegelbild der Erwartungen anderer erschöpft und die geistige Gesundheit von dessen Erhaltung abhängt. Durchaus ist weiterhin eine gegenläufige Tendenz zur Individualisierung festzustellen, welche sich allerdings in kleinen Nebensächlichkeiten erschöpft, wie personalisierten Geschenken, dem Drucken von Fotos auf Handyhüllen, die Initialen als Anhänger auf der Halskette, der Gier nach dem Attribut „anders zu sein“. Der Hunger nach Leben besteht weiterhin auch im modernen Menschen, doch aufgrund des Verlusts der Spontanität bleibt ihm nur das Surrogat in Form von Anreizen und Nervenkitzel wie Alkohol, Sport, Drogen oder Filme/Bücher, in welchen aufregende Erlebnisse anderer (fiktiver) Personen miterlebt werden.¹³² Äußerlich beschäftigt erfüllt ihn innerlich ein Gefühl tiefer Ohnmacht, sodass er „[...] wie gelähmt herannahenden Katastrophen entgegenstarrt.“¹³³ Der automatenhafte Konformist ist ein tief unglücklicher Mensch, verzweifelt und

¹³⁰ Ebd. S. 206.

¹³¹ Vgl. ebd. S. 200f.

¹³² Vgl. ebd. S. 183ff.

¹³³ Ebd. S. 185.

unbewusst leidend, was eine große Gefahr für jede wirkliche Demokratie darstellt und fruchtbarer Boden für faschistische politische Ziele darstellt.¹³⁴

Während Jean-Paul Sartre den Menschen vorerst rein philosophisch, wertfrei, als „zur Freiheit verurteilt“ im Sinne von „zur Wahl gezwungen“ bestimmt, legt Erich Fromm bereits ein konkretes Menschenbild in seine psychologischen Ausführungen und ruft zur Freiheit im Sinne einer Verwirklichung des individuellen Selbst auf. „Die positive Freiheit besteht im spontanen Tätigsein (activity) der gesamten, integrierten Persönlichkeit.“¹³⁵ Er weist auf, dass für die Verwirklichung dieser positiven Freiheit und des Individualismus ökonomische und soziale Veränderungen geboten sind, die eine selbstverwirklichende Freiheit im Einzelnen ermöglichen.¹³⁶ Fromm schreibt der dynamischen Psychologie zu, in der Lage zu sein, ethische Fragen zu klären, wenn sie einsieht, dass moralische Probleme für das Persönlichkeitsverständnis relevant sind. Um nicht dogmatischen und nicht-empirischen Moraldoktrinen das Feld zu überlassen, wendet er sich gegen eine Behandlung moralischer Fragen unter dem ausschließlichen Aspekt des Lustprinzips, womit ein wichtiger Persönlichkeitssektor verkannt werden würde. Die subjektive Empfindung von Lust sagt nichts über die objektive Bedeutung einer Erfahrung aus. Man kann zwischen echten und fiktiven Idealen unterscheiden. Ein echtes Ideal ist ein Ziel, welches das Wachstum, die Freiheit und das Glück des Selbst fördert, ein fiktives Ideal hingegen ist ein pathologisches Ziel und dem Leben abträglich. Ein echtes Ideal ist deutlicher Ausdruck der stärksten Bejahung des Selbst.¹³⁷

Es lassen sich viele Gemeinsamkeiten finden zwischen dem Denken Erich Fromms und Enrique Dussels, dessen Ausführungen das nun folgende Kapitel gewidmet ist. Allen voran argumentieren sie für eine lebensbejahende, lebensfördernde Moral und wenden sich gegen dogmatisch-moralische Setzungen, weil diese stets das Risiko in sich bergen, in Wahrheit lebensverneinend zu sein. Allerdings ist „Moral-Predigen leicht, Moral-Begründen schwer“¹³⁸, wie es bereits Arthur Schopenhauer in der Abhandlung *Über den Willen in der Natur* (1836) und einige Jahre später erneut als Motto der Schrift *Über die Grundlage der Moral* (1841)¹³⁹ artikulierte. Die philosophische Begründung von Ethik darf nicht mit Erbauung verwechselt werden. Sie ist mit der Herausarbeitung eines „Vernunftprinzips“ verbunden, es geht um die Begründung einer Moral durch

¹³⁴ Vgl. ebd.

¹³⁵ Ebd. S. 187.

¹³⁶ Vgl. ebd. S. 196.

¹³⁷ Vgl. ebd. S. 208.

¹³⁸ Vgl. Arthur Schopenhauer: *Über den Willen in der Natur*. In: *Zürcher Ausgabe. Werke in zehn Bänden*. Bd. V. Zürich: Diogenes 1977. S. 336.

¹³⁹ Vgl. Arthur Schopenhauer: *Über die Grundlage der Moral*. In: *Zürcher Ausgabe. Werke in zehn Bänden*. Bd. VI. Zürich: Diogenes 1977. S. 141.

Beweisführung ihres grundlegenden ethischen Prinzips. „Dies aber ist ein Problem, dessen überschwängliche Schwierigkeit dadurch bezeugt wird, daß nicht nur die Philosophen aller Zeiten und Länder sich daran die Zähne stumpf gebissen haben, sondern sogar alle Götter des Orients und Occidents demselben ihr Daseyn verdanken.“¹⁴⁰

Der Befreiungsethik, wie sie von Enrique Dussel entwickelt wurde, liegt ein solches Unternehmen einer philosophischen Ethikbegründung zugrunde. Der Lebensprozess ist immer auch ein Argumentationsprozess, Formalität und Materialität werden von Dussel als stets kritisch-historisch vermittelte Dimensionen desselbigen dargestellt. Das Prinzip Befreiung beinhaltet einen unbedingten, universalen Imperativ. Als praktische Philosophie stellt aber die Befreiungsethik keine schlichte Ergänzung theoretisch-philosophischer Grundlagen dar, sie definiert vielmehr das Amt der Philosophie neu. „Es handelt sich um ein Modell zur Transformation der Philosophie im heutigen Kontext.“¹⁴¹ Nach einer philosophischen und psychologischen Hinführung folgt nun also die ethische Erörterung des Freiheitsbegriffs. Die geschilderte in der Welt vorherrschende Ungleichheit ist für sich betrachtet nichts als eine Tatsache. Sollen Lebens- und Handlungsweisen moralisch bewertet werden, braucht es dafür eine Norm. Diese Norm, welche als Grundlage der Bestimmung von „gut“ und „richtig“, „böse“ und „falsch“ dient, muss, sollen die darauf aufbauenden Werturteile nicht willkürlich-individuell sein, als ethisch-philosophische zwingend sein. Es gilt im folgenden Kapitel also die philosophische Grundlage für eine ethische Bewertung des aktuellen Bildungssystems zu schaffen.

¹⁴⁰ Ebd. S. 147.

¹⁴¹ Raúl Fornet-Betancourt: Vorwort. In: Enrique Dussel: *Prinzip Befreiung. Kurzer Aufriss einer kritischen und materialen Ethik*. Hrsg. u. m. einem Vorw. v. Raúl Fornet-Betancourt. Aus d. Span. v. Raúl Fornet-Ponse. Aachen: Mainz 2000 (=Concordia Monographien. Bd. 31). S. 10.

5 Enrique Dussels Ethik der Befreiung

Wie Sartre bestimmt Enrique Dussel den Menschen als freies Wesen, woraus sich seine Verantwortung ergibt.

„Der Mensch unterliegt der eigenen Verantwortung. Er ist das einzige selbstverantwortliche Lebewesen und damit ist das menschliche Leben das einzige, das ethisch gelebt wird. Die Sittlichkeit des ethischen Lebens liegt in der Selbstverantwortlichkeit für die Erhaltung des eigenen Lebens.“¹⁴²

„Die freie und selbstreflexive menschliche Spontaneität eröffnet einen immensen Horizont für nicht notwendigerweise durch Stimuli determinierte Entscheidungen, aber zwischen der „Sicherheit“ des Instinktes und der reinen „Beliebigkeit“ einer grenzenlosen Freiheit, begrenzt die Ethik ein von Pflichten, Sollensansprüchen und rationalen Forderungen geregeltes Verhalten, die als ihren materiellen Parameter die Grenze zwischen menschlichem Leben und Tod haben.“¹⁴³

Solch eine verhaltensbegrenzende Ethik arbeitet Enrique Dussel in seinem 1998 erschienenem Werk *Ètica de la Liberación en la Edad de la Globalización y la Exclusión*¹⁴⁴ in zwei Teilen aus. Das Werk erschien im Verlag Editorial Trotta mit dem Verlagssitz in Madrid, 2013 erschien die englische Übersetzung im Duke University Press Verlag unter dem Titel *Ethics of Liberation in the Age of Globalization and Exclusion*¹⁴⁵. Inzwischen erschien im Jahr 2000 eine für die deutsche Übersetzung gekürzte, von Dussel selbst redigierte, Fassung in der Monographien-Reihe der Zeitschrift CONCORDIA unter dem Titel *Prinzip Befreiung. Kurzer Aufriss einer kritischen und materialen Ethik*¹⁴⁶. Im Folgenden werden häufig die bereits vorliegenden deutschen Übersetzungen dieser gekürzten Fassung aufgegriffen und teilweise durch eigene Übersetzungen der Langfassung ergänzt.

Die Befreiungsethik soll als materiale universale Handlungsmaxime konkreter Menschen fungieren und den Graben zwischen „theoretischer“ und „praktischer“ Philosophie überwinden, indem sie das Amt der Philosophie überhaupt neu bestimmt. Im ersten Teil wird eine Fundamentaethik grundgelegt, im zweiten Teil wird darauf eine kritische Ethik aufgebaut. Dussel entwarf allerdings das Fundament bereits ausgehend vom kritischen (zweiten) Teil. „Das ‚Fundament‘ muss paradoxerweise proportional zu dem vertieft werden, was auf ihm errichtet werden soll.“¹⁴⁷

¹⁴² Enrique Dussel: *Prinzip Befreiung. Kurzer Aufriss einer kritischen und materialen Ethik*. Hrsg. u. m. einem Vorw. v. Raúl Fornet-Betancourt. Aus d. Span. v. Raúl Fornet-Ponse. Aachen: Mainz 2000 (=Concordia Monographien. Bd. 31). S. 33.

¹⁴³ Ebd.

¹⁴⁴ Enrique Dussel: *Ètica de la Liberación en la Edad de la Globalización y la Exclusión*. 6. Aufl. Madrid: Editorial Trotta 2009 (=Colección estructuras y procesos. Serie filosofía).

¹⁴⁵ Enrique Dussel: *Ethics of Liberation in the Age of Globalization and Exclusion*. Aus d. Span. v. Eduardo Mendieta/Camilo Pérez Bustillo/Yolanda Angulo/Nelson Maldonado-Torres. Durham/London: Duke University Press 2013.

¹⁴⁶ Enrique Dussel: *Prinzip Befreiung. Kurzer Aufriss einer kritischen und materialen Ethik*. Hrsg. u. m. einem Vorw. v. Raúl Fornet-Betancourt. Aus d. Span. v. Raúl Fornet-Ponse. Aachen: Mainz 2000 (=Concordia Monographien. Bd. 31).

¹⁴⁷ Ebd. S. 59.

Insgesamt hat die Befreiungsethik eine Entwicklung durchlaufen, die sich mit Luis M. S. Martínez in folgende sieben Perioden gliedern lässt: die Suche nach den lebensweltlichen Ressourcen der Ethik, das Projekt der „ontologischen Ethik“, die erste Architektonik der „Befreiungsethik“, die „Befreiungsphilosophie“, Relektüre der Entwürfe „des Kapitals“ von Marx, die Auseinandersetzung mit der „Diskursethik“ von K.-O. Apel und schließlich die „renovierte“ Befreiungsethik.¹⁴⁸ Diese Arbeit geht von dieser letzteren, „aktualisierten“, Auffassung der Befreiungsethik aus, für ein tiefes Verständnis ist allerdings das Nachvollziehen insbesondere der von Dussel vollzogenen zwei „Wenden“ in der Entwicklung Voraussetzung. Die erste Wende beschreibt den „Übergang“ von Heidegger zu Levinas, die „Analogielehre“ wird durch die Rezeption der Levinasschen Kategorie von „Exteriorität“ in eine „Meta-Physik der Alterität“ transformiert. Die zweite Wende beschreibt wiederum den „Übergang“ von Levinas zu Marx. Für Pedro E. García Ruiz stellen diese Wenden Paradigmenwechsel dar¹⁴⁹, für Dussel selbst allerdings, dies hält er im Vorwort zu Garcías Werk fest, sind sie nur als Brüche im Kontext eines kontinuierlichen existenzialen Projektes verstehbar. Dieses Projekt hat als Ausgangspunkt nicht die Evolution des philosophischen Diskurses, sondern die der historischen Wirklichkeit selbst.¹⁵⁰

5.1 E. Dussel und F. Nietzsche

Weil Dussel selbst das Kapitel über den materialen Inhalt der Ethik als das schwierigste bezeichnet¹⁵¹, dieses aber einen Schlüsselaspekt der vorliegenden Arbeit bildet, wird im Folgenden ein Schwerpunkt auf diesen Teil gelegt. Die Befreiungsethik ist eine Ethik des Lebens, eine Ethik der Leiblichkeit. Um dieses zentrale Element eingängig aufzuzeigen ohne Dussels eigene Ausführungen schlicht zusammenfassend wiederzugeben, wird auf den folgenden Seiten eine vergleichende und vertiefende Darstellung selbiger anhand von Ausführungen Friedrich Nietzsches erarbeitet. Nietzsche und Dussel aufeinander zu beziehen, scheint auf den ersten Blick ungewöhnlich, plädiert erstgenannter doch für ein Dasein als Solitär, zweitgenannter für ein Dasein in und aus solidarischer Verantwortung. Ihnen beiden gemein ist allerdings das Ziel der Befreiung, welches sie ausgehend von der Kritik am herrschenden (Moral-)System entwickeln.

¹⁴⁸ Vgl. Luis Manuel Sánchez Martínez: Warum kann (und darf) der »Andere« nicht verstanden werden? Sinnkritische historisch-philosophische Rekonstruktion der Befreiungsethik von Enrique Dussel. Hrsg. v. Raúl Fornet-Betancourt. Aachen: Mainz 2006 (=Concordia Monographien. Bd. 41). S. 2.

¹⁴⁹ Pedro Enrique García Ruiz: *Filosofía de la Liberación. Una aproximación al pensamiento de Enrique Dussel*. M. einem Vorw. v. Enrique Dussel. Hrsg. v. Luis J. Alvarez Lozano. Mexiko: Dríada 2003. S. 19ff.

¹⁵⁰ Vgl. Enrique Dussel: Vorwort. In: ebd. S. 11.

¹⁵¹ Vgl. Dussel (2000): S. 17.

Angesichts dessen repressiven und lebensverneinenden Charakters kommen sie jeweils zu einer alternativen „ethischen Haltung“, wobei nur die Theorie Enrique Dussels als „Ethik“ im eigentlichen Sinn verstanden werden kann. Die Gegensätzlichkeit der jeweils aufgezeigten lebensbejahenden Daseinsformen ist nicht zuletzt Folge von abweichenden Gegebenheiten, Anforderungen, Problemstellungen der jeweiligen Lebenszeit, des Lebensraums, der spirituellen Prägung. Aus diesem Grund ist ein anfänglicher Blick darauf unverzichtbar, so wie auch der Arbeit insgesamt eine Darlegung aktueller Gegebenheiten vorangestellt wurde. Dies kann selbstverständlich in diesem Rahmen nur auszugshaft und überblicksmäßig erfolgen, als Einleitung in die jeweiligen philosophischen Gedanken wird dies allerdings ausreichend sein – entgegen einem Verfall in den Historismus soll ein universales ethisches Kriterium entwickelt werden.

Das Ziel der Ausführungen ist es nicht nur, das Fundament der Befreiungsethik als Unterbau der kritischen Ethik zu erhellen, sondern auch die Berechtigung und Notwendigkeit der (Befreiungs-)Ethik überhaupt aufzuzeigen und damit über Nietzsche hinauszugehen. Es geht in dieser Arbeit letztlich darum, den anfänglichen Tatsachenbericht globaler Ungleichheit ethisch zu interpretieren.

„Die Negation der Leiblichkeit äußert sich im Leiden der Opfer und der Unterdrückten: Arbeiter, Indianer, afrikanische oder asiatische Sklaven im Kolonialismus; auch wird die weibliche Leiblichkeit unterdrückt, sowie die Angehörigen nicht-europäischer Rassen und die zukünftigen Generationen, die in ihrer Leiblichkeit die gegenwärtige ökologische Zerstörung erfahren werden; schließlich die alten Menschen ohne Perspektive in der Konsumgesellschaft, verlassene Kinder, ausländische Immigranten oder Flüchtlinge.“¹⁵²

Zwischen der Negation der Leiblichkeit der Opfer des gegenwärtigen Systems und der Reflexion über diesen Umstand besteht ein materialer Widerspruch. Die empirische, ursprüngliche Negativität erscheint dem Nicht-Bewusstsein oder naiven Bewusstsein zuerst als natürliche Tatsache. Erst der Übergang zum ethisch-kritischen Bewusstsein kann zu einem ethisch-kritischen Urteil führen. Mit dem formalen Moralprinzip sowie dem Prinzip der Faktibilität als Ergänzung des Prinzips der Materialität wird die Fundamentaethik komplett. Diese ethischen Grundlagen gehen mit dem eigentlichen, tatsächlichen Befreiungsprozess Hand in Hand.

5.1.1 Kritik und Anliegen

Die nun folgende Darstellung der beiden Philosophen Friedrich Nietzsche und Enrique Dussel soll also den erwähnten Einblick in den Hintergrund bieten, vor welchem die jeweilige Kritik sich herausgebildet hat, um diese näher erschließen zu können.

¹⁵² Dussel (2000): S. 91.

Friedrich Nietzsche lebte von 1844 bis 1900, war zuerst Preuße und dann, auf eigenen Wunsch hin, staatenlos. Er wirkte also im Zentrum der europäischen Moderne, epochal wie geografisch – sein Entschluss, sich von der Staatlichkeit zu lösen, ist allerdings ebenso wesentlich. Damit wehrte er sich gegen eine Zugehörigkeit, eine bestimmte Festschreibung. Werfen wir einen Blick auf die europäische Außenpolitik dieser Zeit, so finden wir in hohem Maße imperiale Expansion durch Errichtung von Kolonien vor, diese (hauptsächlich afrikanischen und asiatischen) Kolonien wurden unter den einzelnen europäischen Staaten aufgeteilt. Die Hoffnung auf die Ausbeutung von Rohstoffen, die Sicherung von Absatzmärkten und die Erschließung von Siedlungsraum für die eigene Bevölkerung waren neben Großmachtfantasien und Prestigegründen treibende Motive für die Kolonialisierung, der innereuropäische Konkurrenzkampf (vgl. „Wettlauf um Afrika“) kam verstärkend hinzu. Die Annahme der Überlegenheit der eigenen Religion und Kultur diente dabei stets als Legitimation.¹⁵³ Die europäische Totalität wurde durch die Schaffung außenstehender Gruppen, welchen wirtschaftlich wie politisch jedwede eigene Stimme aberkannt wurde, gestützt und gestärkt. Die Eingliederung der neuen Kolonien in die Verwaltungsstrukturen der kolonialherrschaftlichen Mutterländer hatte für die Volkswirtschaften dieser Mutterländer entweder keine oder gar negative Auswirkungen, für einzelne europäische Gruppen war sie allerdings äußerst lukrativ.¹⁵⁴

Obwohl sich die Säkularisation in großen Schritten vollzog und die weltliche Herrschaft der römisch-katholischen Kirche fast vollständig auflöste, fand keine Säkularisierung im Sinne eines Bedeutungsverlustes der Kirchen oder der Religion im öffentlichen Leben statt.¹⁵⁵ Dass dies der Fall war, stellt den Ausgangspunkt der Kritik Friedrich Nietzsches dar, zentrale Thesen erarbeitet dieser am konkreten Beispiel der jüdisch-christlichen Religion und deren Moral. Nietzsche konstatiert der Welt den Tod Gottes, er ist weder Kampfansage noch Prognose oder Zukunftshoffnung, er ist Tatsache und hat den Nihilismus zur Folge. Das allgemeine Bewusstsein dieses Umstands lag jedoch, wie bereits erwähnt, (auch) zu Zeiten Nietzsches (noch) fern. Eine verstärkte Missionstätigkeit diente dazu, die Zahl der Christen außerhalb Europas zu erhöhen, in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts war deren primäres Ziel Afrika.¹⁵⁶

¹⁵³ Vgl. Willibald Steinmetz: *Europa im 19. Jahrhundert*. Frankfurt am Main: S. Fischer 2019 (= *Neue Fischer Weltgeschichte*. Nr. 6). S. 577f.

¹⁵⁴ Vgl. ebd. S. 560.

¹⁵⁵ Vgl. ebd. S. S. 537f.

¹⁵⁶ Vgl. Johannes Paulmann: *Globale Vorherrschaft und Fortschrittsglaube – Europa 1850 -1914*. München: C. H. Beck 2019. S. 230ff.

Die massive Kolonialisierung und Missionierung Lateinamerikas allerdings begann bereits zu Beginn des 16. Jahrhunderts und es ist ebendiese, welche einen wesentlichen Ausgangspunkt der Kritik Enrique Dussels darstellt, zu welchem ich hiermit erstmals überleite. Enrique Dussel wird 1934 in Mendoza, Argentinien geboren. Ende der 50er Jahre geht Dussel nach Europa, wo ihm paradoxerweise bewusst wird, dass er bisher Philosophie mit europäischer Philosophie gleichsetzte – er sich als Lateinamerikaner aber einer lateinamerikanischen Philosophie zuwenden möchte. Dussel erkennt diesen Weg als einen, welcher erst geebnet werden muss, findet er doch selbst in Philosophien wie jener von Juan Bautista Alberdi, die sich „am Volk“, an den sozialen und kulturellen Bedürfnissen lateinamerikanischer Gesellschaften, orientiert, einen prägenden Eurozentrismus vor. Der Umbruch von der Modernisierungstheorie hin zur Dependenztheorie geschieht zu großen Teilen in den 80er Jahren, die „Rückständigkeit“ des lateinamerikanischen Kontinents, der Entwicklungsländer überhaupt, wird nicht mehr als individuelles Versagen gewertet. Vielmehr besteht eine umfassende soziopolitische Abhängigkeit (span. „dependencia“) dieser Länder von den westlichen Machtzentren, der imitative Charakter der hispanoamerikanischen Philosophie habe die Entfremdung der lateinamerikanischen Gesellschaften nicht nur reproduziert, sondern gar vertieft, so Augusto Salazar Bondy. Bondy hatte großen Einfluss auf Dussels Denken, eine hermeneutische Herangehensweise reicht nicht, um Lateinamerika zu befreien, es benötigt einen Kampf der verarmten Massen und dessen moralische Rechtfertigung ist Aufgabe der Philosophie.¹⁵⁷

Diese These bringt uns direkt in das Herz Dussels „Philosophie der Befreiung“, jede Analyse und Kritik der herrschenden Verhältnisse hat aus der Sicht der Opfer zu erfolgen („sub lumine oppressionis“), die unterdrückten Massen bilden den ethischen Maßstab einer Gesellschaft, Philosophie hat in der Peripherie zu entstehen. Philosophien des Zentrums hingegen werden als Ideologien der Kolonialherrschaft demaskiert, sie dienen als Basis der Unterdrückung der peripheren Völker.¹⁵⁸

Schon an dieser Stelle bildet sich die grundlegende Gemeinsamkeit im Interesse Nietzsches und Dussels heraus: die Befreiung aus der Unterdrückung. Ersterer nennt als Paradebeispiel unterdrückender Praxis die (jüdisch-christliche) Religion, letzterer stellt seine Theorien am Beispiel der Unterdrückung armer Staaten, Entwicklungsländer (insb. Lateinamerika), durch reiche

¹⁵⁷ Vgl. Hans Schelkshorn: Dussel, Enrique. In: Information Philosophie. Die Zeitschrift, die über Philosophie informiert. Unter: <https://www.information-philosophie.de/?a=1&t=2909&n=2&y=1&c=63> (am 23.08.2021).

¹⁵⁸ Vgl. Enrique Dussel: *Philosophie der Befreiung*. Mit einem Vorw. v. Raúl Fornet-Betancourt. Übers. v. Peter Penner. Hamburg: Argument Verlag 1989. S. 15 – 18.

Industriestaaten (insb. Europa) dar. Solch eine großflächige Unterdrückung, unter welcher wenige Machthabende über viele Machtlose herrschen, bedarf der überzeugenden Verbreitung einer Ideologie unter den Unterdrückten, sie müssen dieses System, um es zu erhalten, mittragen. Nietzsche nennt die herrschende „Sklavenmoral“ unter den unterdrückten Massen als Voraussetzung, Dussel die von diesen übernommene „Ideologie des Zentrums“. Anstatt unmündig gemachten sollen freie Individuen leben¹⁵⁹ – dies ist das Anliegen beider Philosophen und auch hinsichtlich des zentralen Kritikpunktes lässt sich eine wichtige Parallele ziehen: Die „Sklavenmoral“ ebenso wie die „Ideologie des Zentrums“ verneinen das Leben – beide nichten.

Wie Dussel betont auch Nietzsche die Freiheit des Menschen, welche sich aus seiner unvollkommenen Rückgebundenheit an die Natur ergibt, der Mensch ist das „noch nicht festgestellte Thier“¹⁶⁰. Aus diesem Mangel ergibt sich die Notwendigkeit der Kultur, sie ist Kompensation und Entlastung. Mit Geschick und Intelligenz versucht der Mensch, die natürlichen Mängel wie eine unzureichende Instinktausstattung auszugleichen. Allerdings ist die erstrebenswerte Freiheit nach Nietzsche völlig anders konnotiert als die von Dussel. Bevor ich meine Überlegungen diesem Umstand und einer präziseren Darstellung der beiden Ideologien widme, halte ich eine kurze vergleichende Begriffsklärung für unverzichtbar.

5.1.2 „Ethik“ und „Moral“

Um uns den Ausführungen von Nietzsche und Dussel in angemessener Weise nähern zu können, gilt es im ersten Schritt, die jeweilige Verwendung der Begriffe „Ethik“ und „Moral“ in Kürze zu betrachten. Friedrich Nietzsche geht „[...] von einer Vielheit von ‚Moralen‘ aus, der Plural ist in seinem Werk von M 9 an über 70 mal belegt [...]“¹⁶¹, ebenso spricht Enrique Dussel von Moralen im Plural. Unter „Moral“ verstehen beide ein kulturell/lokal gebundenes, geschichtlich bedingtes, veränderliches Normen- und Wertesystem. Und wenn dieses überlebt ist, so Nietzsche, wenn man dessen lebensverneinende Herrschaftsstrukturen entlarvt hat, wäre es unmoralisch, weiter daran festzuhalten.

„Aber es ist kein Zweifel, auch zu uns noch redet ein »du sollst«, auch wir noch gehorchen einem strengen Gesetze über uns, – und dies ist die letzte Moral, die sich auch uns noch hörbar macht, die auch wir noch zu *leben* wissen, hier, wenn irgendwohin, sind auch wir noch *Menschen des Gewissens*: daß wir nämlich nicht wieder zurückwollen in das, was uns als überlebt und morsch gilt, in irgend etwas »Unglaubliches«,

¹⁵⁹ Die Befreiung selbst kann, um einer erneuten Objektivierung zu entgehen, folglich nur durch die Subjekte selbst erfolgen.

¹⁶⁰ Friedrich Nietzsche: *Jenseits von Gut und Böse* [=JGB]. In: *Friedrich Nietzsche. Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Bd. 5* [=KSA 5]. Hrsg. v. Giorgio Colli/ Mazzino Montinari. München (dtv)/Berlin u.a. (de Gruyter) 1980. S. 81; Vgl. auch Friedrich Nietzsche: *Genealogie der Moral* [=GM]. KSA 5. S. 367.

¹⁶¹ Werner Stegmaier: *Orientierung im Nihilismus – Luhmann meets Nietzsche*. Berlin/Boston: de Gruyter 2016. S. 235.

[...] daß wir uns keine Lügenbrücken zu alten Idealen gestatten;“¹⁶²

Hinsichtlich der Moral und der in ihr lauenden Gefahren und Herrschaftstendenzen haben Nietzsche und Dussel eine durchaus vergleichbare Ansicht, beide arbeiten einer Verallgemeinerung, Totalisierung, Universalisierung *einer* bestimmten Moral entgegen, sprechen sich für die Wahrung einer lebendigen Moral-Vielfalt aus. Eine gänzliche Aufgabe von Moral stellt für Dussel allerdings keine Option dar, für ihn „ist es notwendig, daß es moralische Systeme gibt. Mehr noch: Es ist unmöglich, daß es keine gibt. Die Moral ist die Kulturwerdung, die Konkretion der praktischen Verhältnisse, und nur mit diesen kann das gesellschaftliche Leben funktionieren.“¹⁶³ Auch Nietzsche will keineswegs die Vernichtung der Moral, nicht einmal die der christlichen, er will aber ihrer Tyrannei ein Ende setzen um Platz für neue, robustere Ideale zu schaffen – diese wiederum müssen starke Gegner haben, um stark zu werden.¹⁶⁴ Auch er sieht den funktionellen Nutzen der Moral, der unter anderem in der Erhaltung des größeren Ganzen durch die Einschränkung der einzelnen Glieder liegt.¹⁶⁵ Unterwirft sich der/die Einzelne aber (gänzlich und unreflektiert) der herrschenden Moral, so führt diese in die Versklavung. „Moral ist wesentlich das Mittel, über die Einzelnen hinweg, oder vielmehr durch eine Versklavung der Einzelnen etwas zur Dauer zu bringen.“¹⁶⁶ Opfert sich der/die Einzelne der Zukunft, wie die Moral es ihm/ihr nahelegt, fällt er/sie der „Illusion der Gattung“¹⁶⁷ zum Opfer, unterdrückt andere Seiten seiner/ihrer Natur, tyrannisiert diese und ist kaum mit sich zufrieden.¹⁶⁸ In der Frage nach dem Verhältnis von Gesellschaft und Individuum spricht er sich also eindeutig für ein starkes, unabhängiges Individuum aus, welches das konstruierte Hinkebein der Gesellschaft hinter sich lassen kann.

Hinsichtlich Ethik beziehen Dussel und Nietzsche in der Folge sehr unterschiedliche Positionen. Für Enrique Dussel auf der einen Seite erfordert gerade die Moral-Vielfalt den Rekurs auf ein unbedingtes, von den einzelnen Moralen unabhängiges Kriterium. Weil jede Moral selbst geschichtlich bedingt ist und außerdem eine Totalität praktischer Verhältnisse und Normen darstellt, die ihrerseits Ausschluss bedingt und Unterordnung verlangt, kann die Moralität nicht selbst letzter Bezugspunkt von Moralität (Sittlichkeit) sein. Es erfordert ein universales ethisches

¹⁶² Friedrich Nietzsche: Morgenröthe. Vorrede 4. KSA 3.

¹⁶³ Enrique Dussel: *Ethik der Gemeinschaft. Die Befreiung in der Geschichte*. Aus d. Span. v. Hannelore Oesterle-Schindler. Düsseldorf: Patmos 1988. S. 110.

¹⁶⁴ Vgl. Friedrich Nietzsche: Nachgelassene Fragmente [=NL] 1887. 10(117). KSA 12. S. 523.

¹⁶⁵ NL 1886/87. 7(6). KSA 12. S. 276f.

¹⁶⁶ NL 1885/85. 2(182). KSA 12. S. 157.

¹⁶⁷ NL 1886/87. 5(58). KSA 12. S. 206.

¹⁶⁸ Vgl. ebd.

Kriterium, um interne und extreme Herrschaftsstrukturen der einzelnen Moralen entlarven zu können, die Unterdrückten unter dem ideologischen Moralmantel aufzudecken.¹⁶⁹ Ethik hat die bestehenden Moralen zu transzendieren.¹⁷⁰

Für Friedrich Nietzsche auf der anderen Seite, ist solch ein universales ethisches Kriterium, ja Ethik überhaupt, überflüssig. Bestimmte lange Zeit der gesellschaftliche Nutzen/Schaden die Moralität einer Handlung, waren also die Handlungsfolgen ausschlaggebend, so änderte sich dies vor allem durch die christliche Religion, die nun die „Absicht“ zum Kriterium machte. Die Absicht, so Nietzsche, ist aber nicht die ganze Herkunft und Vorgeschichte einer Handlung, vielmehr ist die Absicht nur ein vieldeutiges und zu interpretierendes Zeichen und Symptom. Absichten-Moral bezeichnet Nietzsche daher als „[...] ein Ding etwa vom Range der Astrologie und Alchymie, aber jedenfalls Etwas, das überwunden werden muss.“¹⁷¹ Mit dem Dogma der Natürlichkeit der einen Moral sei zu brechen, sodass sich in einem Wettbewerb der Moralen die jeweiligen Geltungs- und Herrschaftsansprüche praktisch aneinander aufreiben können. Die Herausbildung einer höheren Moral sei nur durch zahlreiche neue Versuche von Lebens- und Gemeinschaftsgestaltung möglich.¹⁷² Damit erledigt (sich für) Nietzsche die Ethik, „es gibt in Sachen Moral keinen über alle Moralen erhobenen theoretischen Standpunkt: Auch Philosophen und Soziologen sind mit der Moral einer Gesellschaft aufgewachsen und in sie eingebunden und brauchen besondere Bedingungen, um auch nur in ‚Gedanken‘ von ihr abzuweichen, [...]“.¹⁷³

5.1.3 Kritik am herrschenden System

Friedrich Nietzsche weist in polemischen Formulierungen das Christentum sowie die Metaphysik als zwei verschwisterte Gestalten der „décadance“, des Verfalls, aus, welche mit Notwendigkeit den Nihilismus aus sich hervortreiben. Es wird folgend dieser Gedanke kurz zusammengefasst anhand des Werks *Der Antichrist* dargestellt, einerseits weil sich seine Thesen darin sehr präzise formuliert vorfinden, andererseits weil diese Spätschrift auch bereits vorher formulierte Gedanken Nietzsches einbezieht.

Während Jesus selbst der erste und einzige Christ war, wurde seine Botschaft, so Nietzsche, auf ihn folgend zur Lehre verkehrt. Jesu Glaube erschöpfte sich in seinem Tun; Dogmen, Formeln,

¹⁶⁹ Vgl. Hans Schelkshorn: *Ethik der Befreiung. Einführung in die Philosophie Enrique Dussels*. Freiburg/Basel/Wien: Herder 1992. S. 111f.

¹⁷⁰ Vgl. Dussel (1988): S. 110.

¹⁷¹ JGB 32. KSA 5.

¹⁷² Vgl. Stegmaier (2016): S. 236.

¹⁷³ Ebd. S. 237.

Wissen – gegen all das setzte er sich zur Wehr. Und weil sich sein Leben innerlich vollzog, wird ihm alles Äußerliche gleich (nah), er kann die Welt als Ganzes bejahen¹⁷⁴, eine gänzlich liebende Haltung wählt nicht. In der Nivellierung aller Gegensätze, im Zusammenfall von Gott und Mensch, liegt die frohe Botschaft¹⁷⁵: „Das ‚Himmelreich‘ ist ein Zustand des Herzens.“¹⁷⁶ Jesus war reine Erfahrung, sein Glaube „eine ins Geistige zurückgetretene Kindlichkeit“¹⁷⁷, von Strafe und Gericht, Widerstand und Kampf kehrte er sich ab und *lebte* damit das Evangelium, erreichte einen Zustand der Erlösung und Seligkeit (im Diesseits!).

Nach Jesus als Vernichter der Moral¹⁷⁸ wirkte Paulus gänzlich gegen diesen und griff die sokratische Erbschaft der Wendung gegen die Natur und das Leben auf – von Nietzsche als „ressentiment-Moral“¹⁷⁹ bezeichnet.

„Was ist jüdisch, was ist christliche Moral? Der Zufall um seine Unschuld gebracht; das Unglück mit dem Begriff Sünde beschmutzt; das Wohlbefinden als Gefahr, als ‚Versuchung‘; das physiologische Übelbefinden mit dem Gewissens-Wurm vergiftet . . .“¹⁸⁰

Die Entheiligung der Natur ist notwendig, um das Schwache, Fiktive, Lebensverneinende heiligsprechen zu können und damit bestimmte Herrschaftsstrukturen zu erhalten. Priester und Theologen verbreiteten eine Sklavenmoral, um ihren eigenen Platz an der Spitze sichern zu können, freiwillig verzichteten die Unterdrückten dann „aus Moralität“ auf Rebellion. „Nihilist ist nicht derjenige, der an nichts glaubt, sondern derjenige, der nicht glaubt an das, was ist.“¹⁸¹ Diese christliche Abwendung vom Leben (dessen Erhaltung durch Förderung) bildet den Kern Nietzsches Kritik: Das Christentum nichtet, weil „[...] man mit dem „Jenseits“ das Leben tötet . . . Nihilist und Christ: das reimt sich, das reimt sich nicht bloss . . .“¹⁸² „Was bedeutet Nihilismus? – Daß die obersten Werte sich entwerten. Es fehlt das Ziel; es fehlt die Antwort auf das >>Wozu?<<“¹⁸³. Wenn die sittliche Weltordnung des Christentums und dessen Ideale als Sinn, als Zweck, als Wozu aufgrund ihrem illusorischen Charakter wegbrechen, hat der Wille sein Ziel verloren und als zielloser Wille, nicht als Wille zum Nichts, wird er zum „Nichtwollen“. Das Leben ist

¹⁷⁴ „Er geht an der Welt vorüber, oder er geht unbetroffen durch die Welt hindurch.“ (Karl Jaspers: *Nietzsche und das Christentum*. 3. Aufl. München: Piper 1985. S. 18.)

Nietzsche, Friedrich: S. 165 – 254.

¹⁷⁵ Vgl. Friedrich Nietzsche: Der Antichrist [=AC] 33. KSA 6.

¹⁷⁶ AC 34. KSA 6.

¹⁷⁷ AC 32. KSA 6.

¹⁷⁸ Vgl. Ernst Benz: *Nietzsches Ideen zur Geschichte des Christentums und der Kirche*. Leiden: Brill 1956. S. 25.

¹⁷⁹ AC 24. KSA 6.

¹⁸⁰ AC 25. KSA 6.

¹⁸¹ Albert Camus: Nietzsche und der Nihilismus. In: *Nietzsche*. 2. Aufl. Hrsg. v. Jörg Salaquarda. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchgesellschaft 1996. S. 67.

¹⁸² AC 58. KSA 6.

¹⁸³ Friedrich Nietzsche: Aus dem Nachlaß der Achtzigerjahre [=Aus d. Nachlaß] 13. In: *Fr. Nietzsche. Werke in drei Bänden. Bd. 3.* [=SA 3]. 9. Aufl. Hrsg. v. Karl Schlechta. München: Hanser 1982. Aus d. Nachlass 13. SA 3. S. 557.

Werden, welches auf kein äußerliches Ziel gerichtet ist, weshalb der Wille auch das Nichts nicht als sein Ziel setzen kann. Andererseits handelt es sich auch nicht um völlig zielloses Werden, das Leben ist reine Machtsteigerung, reines sich Übermächtigen.

„Der Nihilismus, [...], ist das logische Endergebnis unserer sogenannten höheren Werte. Der freie Geist wird diese Werte zerstören, die Illusionen aufdecken, auf denen sie beruhen, das Feilschen, das ihnen zugrunde liegt, und das Verbrechen, das sie begehen, indem sie die klarsichtige Vernunft an ihrer Aufgabe hindern; den passiven Nihilismus umzuwandeln in einen aktiven.“¹⁸⁴

Der christliche Gott hat seine Macht über das Seiende und die Bestimmung des Menschen verloren, der Sinnstifter und mit ihm alles Übersinnliche, die Ideale, Normen, Prinzipien und Regeln wurden entlarvt. Alles Seiende erscheint notwendigerweise als sinn-los, wert-los, der Wert, welcher ihm einst eingetragen, angedichtet, beigelegt wurde, wird ihm jetzt entzogen. Die christlichen Ideale können überhaupt nicht erreicht werden, sie entstammen der Herrschaft des Übersinnlichen, welche nun zu Fall gekommen ist, und fallen aufgrund ihrer eigenen Übersinnlichkeit mit ihr.¹⁸⁵ Gottlos und ohne Halt stehen wir nun, völlig auf uns allein gestellt, in dieser Welt.

Diese Enttäuschung wird, so Nietzsche, vorerst einen Zustand pessimistischer Stimmung auslösen und darauf können wir auf dreierlei Weise reagieren: Wir können erstens, unsere Fehler wiederholen und an die Stelle des christlich-jüdischen nun ein alternatives Wertsystem setzen, ein vermeintlich lebensbejahenderes, möglicherweise sogar eines, welches wir von Nietzsche selbst ableiten, wie dies als Versuch nicht selten unternommen wurde. Doch „Überzeugungen sind Gefängnisse“¹⁸⁶, „die Freiheit von jeder Art Überzeugungen gehört zur Stärke, das Freiblickenkönnen... [...] Umgekehrt: das Bedürfniss nach Glauben, nach irgend etwas Unbedingtem von Ja und Nein, [...], ist ein Bedürfniss der Schwäche.“¹⁸⁷ Und durch diese schwache Reaktion würde sich mit dem Fehler auch die Konsequenz wiederholen, das mühsam aufgerichtete und noch mühsamer aufrechterhaltene System würde zu Fall kommen, wieder würden wir verloren richtungslos durchs Dunkel tappen. Wir können zweitens, jegliche Distanz zu den Dingen aufgeben und wie Jesus mystisch in der Welt versinken. „Das echte, das ursprüngliche Christentum wird zu allen Zeiten möglich sein...“¹⁸⁸ Drittens aber bietet sich uns auch die Möglichkeit des aktiven Nihilismus, angelegt im Willen zur Macht – ein Dasein als Freigeist. Es wird sich zeigen, ob diese Arbeit es zu leisten vermag, eine weitere Möglichkeit aufzuzeigen: ein Dasein aus

¹⁸⁴ Camus (1996): S. 67.

¹⁸⁵ Vgl. Martin Heidegger: *Nietzsche. Zweiter Band*. 6. Aufl. Stuttgart (Neske) 1998. S. 25.

¹⁸⁶ AC 54. KSA 6.

¹⁸⁷ AC 54. KSA 6.

¹⁸⁸ AC 39. KSA 6.

ethischer Verantwortung, welches nicht von außen auferlegt wird, sondern sich aus dem Menschsein selbst ergibt.

Um sich von der herrschenden lebensverneinenden Philosophie des Zentrums befreien zu können, so Enrique Dussel, muss offengelegt werden, wie diese in sich beschaffen ist, um die Ausschließung, Unterdrückung, Negation bestimmter Länder, ja ganzer Kontinente, grundlegen zu können. Wie bereits erwähnt, bedarf dies des Umstands, dass auch in diesen negierten Orten der Peripherie eine die Menschen von sich selbst entfremdende Philosophie tradiert wird. Von dieser Erkenntnis ausgehend, dass zwischen gelebter lateinamerikanischer Praxis und dem praxisfremden, philosophischen Denken ein Spalt, ein Dualismus, besteht, stellt sich Dussel der Aufgabe, diese Philosophie in ihren vereinnahmenden und herrschaftsfördernden Tendenzen zu demaskieren. Sein Ziel ist die De-struktion, die Freilegung des ursprünglichen Seins.¹⁸⁹

Die Philosophie, so Dussel, gestaltet sich als dialektische Bewegung vom Seienden hin auf das Sein, man tritt, zumindest teilweise und im Geiste, aus der Alltäglichkeit heraus, bricht mit der bisherigen Naivität, die Alltagswelt wird fraglich. Dussel spricht angesichts der Irreversibilität dieses Vorgangs vom „Tod der Alltäglichkeit“¹⁹⁰. Die dialektische Bewegung ist damit eine ontologische Bewegung und weil die ontologische Ebene, die Seinsebene, alles Seiende immer schon umfasst und einschließt, nennt Dussel die Totalität als die angemessene Kategorie der dialektischen Methode. Das Sein ist Identität, in welchem alle Differenzen aufgehoben sind. Damit ist das Seiende dem Sein einerseits unter- und nachgeordnet, andererseits darauf hingerrichtet, was eine zirkuläre Bewegung bedingt. Da Kreisbewegungen keinen Einfall von Neuem zulassen, spricht Dussel von der „Entwicklung des ‚Selben‘“¹⁹¹. Mit dem Satz des Parmenides „Das Sein ist, das Nichtsein ist nicht“ wird einerseits diese Seinstotalität bekräftigt, andererseits gleichzeitig alle Verschiedenheit, alle Anderheit jenseits des Seins verneint, genichtet, was nicht nur philosophische, sondern in hohem Maße ethisch-politische Folgen hat(te).¹⁹² In abstrakter Form als These und Antithese klingt die Realdialektik harmlos, erkennt auch Safranski. „In Wirklichkeit aber verbirgt sich dahinter der Kampf um Tod und Leben. [...] Die Realdialektik ist eine blutige Angelegenheit.“¹⁹³

¹⁸⁹ Vgl. Schelkshorn (1992): S. 32f.

¹⁹⁰ Enrique Dussel: *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Bd. II. Buenos Aires: Siglo XXI 1973. S. 138.

¹⁹¹ Enrique Dussel: *Método para una filosofía de la liberación. Superación analéctica de la dialéctica hegeliana*. Salamanca: Ediciones Sígueme 1974. S. 199.

¹⁹² Vgl. Enrique Dussel: *Filosofía ética de la liberación latinoamericana. De la erótica a la pedagógica 6/III*. Mexico: Editorial Edicol 1977. S. 9.

¹⁹³ Safranski (2006): S. 41.

Nachdem Europa sich philosophisch so zum Zentrum erklärte, schloss sich daran die Verachtung aller Fremden als das Nicht-Seiende, Fremde wurden als Barbaren/Barbarinnen und Untermenschen negiert.¹⁹⁴ Zunehmend wurde das Sein in der Moderne bestimmt als selbsttätige, selbstbewusste Subjektivität. Der neuzeitliche Europäer erfuhr sich als Eroberer, als Sieger – das „ego conquiro“ (dt. „ich erobere“) war die praktische Voraussetzung des „ego cogito“.¹⁹⁵ Das vernünftige Denken in diesem europäisch-neuzeitlichen Sinn vollzieht sich auf solipsistische Weise und schließt jede Möglichkeit von (radikaler) Anderheit aus, bestehen bleibt nur Andersheit als vom Selben (bzw. vom Selbst) abgeleitete.

„Das sind die zwei großen Ideen der Universalität: der *eine* Gott und die *eine* Menschheit. In Wirklichkeit aber gibt es die vielen Götzen und eine Menschheit der zerrissenen Glieder – zerrissen in Familien, Stämme, Völker, Nationen und Reiche, und dies auch im Zeitalter der Globalisierung. Nach wie vor ist die politische Welt kein Universum, sondern ein Pluriversum.“¹⁹⁶

Wurde der Machtbegriff in den Kapiteln 2 und 3 hauptsächlich aus gesellschaftspolitischer Sicht beleuchtet, so wird diese nun um weitere Blickwinkel erweitert. Der Lebenswille, so Dussel, ist positiv konnotierte Macht, ist Potenz, Kraft. „In seinem Grunde treibt uns der Wille dazu an, den Tod abzuwenden, ihn aufzuschieben, im menschlichen Leben zu verbleiben.“¹⁹⁷ Bedürfnisse stellen immer einen Mangel dar, der Hunger beispielsweise, stellt einen Mangel an Nahrung dar. Die Nahrung wiederum negiert den Hunger und affirmiert damit gleichzeitig das Leben, Dussel deutet die Nahrungsaufnahme als Teil der Wiederherstellung der Vitalität, welche der Mensch im Laufe seines Lebens aufbraucht. „Deshalb ist er nach einem Arbeitstag müde und hungrig. Das, was aufgebraucht wurde, dahingegangen ist, muß ersetzt werden. Dieser Mangel an Nahrung, Kleidung, ist das, dessen man bedarf.“¹⁹⁸ Während sich ein Begehren (span. „deseo“) auf die/den Andere/-n richtet, richtet das Bedürfnis (span. „necesidad“) sich auf Dinge.¹⁹⁹ Das Mensch-Natur-Verhältnis aber ist nicht Gegenteil des Mensch-Mensch-Verhältnisses, sondern bildet immer schon die Fläche, auf welcher dieses sich realisiert. Der Mensch ist leiblich und kulturell in der Welt, es sind daher auch seine Bedürfnisse so vermittelt. Bedürfnisbefriedigung vollzieht sich immer in einer Gesellschaft. Tausch, Handel, Schenkungen usw. sind als ökonomische Beziehungen stets auch zwischenmenschliche. Zwischen das Bedürfnis und dessen Befriedigung schiebt sich „die Welt“, welche sich sowohl in Bedürfnis wie auch Befriedigung widerspiegelt. Praxis und

¹⁹⁴ Vgl. Schelkshorn (1992): S. 44.

¹⁹⁵ Vgl. Dussel (1977): S. 13.

¹⁹⁶ Safranski (2006): S. 39.

¹⁹⁷ Enrique Dussel: *20 Thesen zu Politik*. Mit einem Geleitwort hrsg. v. Ulrich Duchrow. Aus d. Span. v. Daniel Stosiek. Berlin: Lit 2013 (=Philosophische Plädoyers Bd. 19). S. 18.

¹⁹⁸ Dussel (1988): S. 22.

¹⁹⁹ Vgl. Schelkshorn (1992): S. 90.

Poiesis, die Beziehungen Mensch-Mensch und Mensch-Natur, bilden als Einheit die Ökonomie. Die Ökonomie bildet keine Sphäre außerhalb des Ethischen, sie ist wesentlich ethisch.²⁰⁰ Versklavte, Unterdrückte, Ausgegrenzte, Marginalisierte, Verachtete (Nicht-Geachtete, Nicht-Beachtete) haben häufig nicht die Macht, das Vermögen, frei und autonom zu handeln, ihr eigener (Lebens-)Wille wird negiert. Sie können die Qualität und Quantität ihrer Nahrungsaufnahme (im Rahmen der vorhandenen Nahrung) nicht (mit-)bestimmen, durch diese Verhinderung der Willensausübung bereits hinsichtlich der lebensnotwendigen Bedürfnisse werden sie in eine Abhängigkeit gebracht, ihr eigener Antrieb wird verneint. Diese Negation des Lebens, welches nur als Antrieb, als Werden, bestehen kann, bedeutet eine gewaltvolle Verobjektivierung von Menschen, sie werden vom *ego cogito* theoretisch, vom *ego conquiro* praktisch in die eigene Totalität als Gedachtes (lat. „*cogitatum*“) und Beherrschtes, Erobertes eingefügt, vereinnahmt. Mit der Annahme der ewigen Wiederkehr wird das herrschende System schließlich vergöttlicht und gegen Kritik von außen immunisiert. Denkt man methodisch dialektisch, so ist das Ergebnis notwendigerweise eine Ideologie, es wird dabei immer ein endlicher Horizont absolut gesetzt und eine bestimmte Lebenswelt totalisiert.²⁰¹

Es liegt die Frage auf der Hand: Ist Friedrich Nietzsche, der die „ewige Wiederkehr des Gleichen“ proklamiert, nicht paradigmatischer Vertreter einer solchen Ideologie des Zentrums?

5.2F. Nietzsche wider die Verneinung der Leiblichkeit

Mit dem Konzept des Willens zur Macht, terminologisch erstmals in *Also sprach Zarathustra* (1883) zu finden²⁰², stellt sich Friedrich Nietzsche entgegen die neuzeitliche Tradition des Selbsterhaltungsprinzips. Diese Tradition nennt die Selbsterhaltung als primären Trieb, als obersten Willen, als maßgeblich treibende Kraft aller organischen Natur. Wesentliche Vertreter sind Spinoza, Arthur Schopenhauer und die Darwinisten.²⁰³ Erstgenannter stellt die Behauptung auf, Glück bestehe in der menschlichen Selbsterhaltung, zweitgenannter sieht im Willen zum Leben das grundlegende Lebensprinzip. Wille, so Schopenhauer, ist keine Einheit, sondern eine Vielheit von Empfindungen, Bedürfnissen und Leidenschaften. Sichtbar wird der Wille im Leib, unsere

²⁰⁰ Vgl. Enrique Dussel: *Herrschaft und Befreiung. Ansatz, Stationen und Themen einer lateinamerikanischen Theologie der Befreiung*. Freiburg/Schweiz: Exodus 1985. S. 156.

²⁰¹ Vgl. Schelkshorn (1992): S. 47f.

²⁰² Vgl. Friedrich Nietzsche: ZA 1 Von tausend und einem Ziele. KSA 4. S. 74 – 76; vgl. Friedrich Nietzsche: ZA 2 Von der Selbst-Überwindung. KSA 4. S. 146 – 149; vgl. ebd. Von der Erlösung. KSA 4. S. 177 – 182.

²⁰³ Vgl. Hannah Maria Rotter: *Selbsterhaltung und Wille zur Macht. Nietzsches Spinoza-Rezeption*. Hrsg. v. Christina Emden/Helmut Heit/ Vanessa Lemm/ Claus Zittel. Berlin/Boston: de Gruyter 2019 (=Monographien und Texte zur Nietzsche-Forschung 73). S. 61.

Bewegungen und Handlungen sind äußerlicher Ausdruck dieses Willens, der Leib ist seine „Objektivität“²⁰⁴, seine Manifestation in der Außenwelt. Die einzelnen Willenserscheinungen, die selbstverständlich auch miteinander in Konflikt geraten, sind insgesamt auf das Leben ausgerichtet, der Wille will sein eigenes Dasein. Nach außen hin erfahren wir uns als Erscheinung, nach innen hin erfahren wir uns als Wille²⁰⁵ – stetig wollen wir, streben, gieren und erhalten uns *dadurch* selbst.

Nietzsche greift Schopenhauer auf und behält viele seiner Ansichten bei, ändert allerdings die Prinzipienhierarchie. Primär, so Nietzsche, ist nicht die Selbsterhaltung. Diese ist zwar die notwendige Voraussetzung, funktionale Implikation, doch nicht eigentliches Ziel des Willens. Leben ist wesentlich „Wille zur Macht“. Stetig wollen wir, streben, gieren und erhalten uns *dafür* selbst, würde es mit Nietzsche heißen. Das Ziel des Willens muss außerhalb des Bestehenden liegen, es handelt sich um einen Willen *zu* etwas, während das Leben aber bereits bestehen muss, um dieses Wollen zu ermöglichen.

„Es ist nicht möglich, den *Hunger* als *primum mobile* zu nehmen, ebenso wenig als die Selbsterhaltung. Der Hunger als Folge der Unterernährung aufgefaßt, heißt: der Hunger als Folge eines *nicht mehr Herr werden* des Willens zur Macht. Es handelt sich durchaus nicht um eine Wiederherstellung eines Verlustes – erst spät, infolge Arbeitsteilung, nachdem der Wille zur Macht ganz andre Wege zu seiner Befriedigung eingeschlagen lernte, wird das Aneignungsbedürfnis des Organismus *reduziert* auf den Hunger, auf das Wiederersatzbedürfnis des Verlorenen.“²⁰⁶

Die von Dussel vorgenommene Unterscheidung von Bedürfnis und Begehren ist im Willen zur Macht aufgehoben, auch die material-biologische Ebene unterliegt dem Prinzip des Machtstrebens. Nietzsche, so könnte man sagen, dynamisiert die philosophische Deutung des Lebens von einer Erhaltungslogik hin zu einer Steigerungs- und Überwindungslogik. Im Vollzug des Lebens, im Willen zur Macht, streben wir in bewusster Weise prinzipiell nach Lust und der Vermeidung von Unlust, es geht dabei um eine bestimmte Qualität des Lebens. Das bisher aufgezeigte in Betracht nehmend, kann diese Qualität nicht von vornherein bestimmter, etwa (jüdisch-christlich) moralischer, Art sein. Wie sich die vielzähligen einzelnen Machtwillen im Organismus organisieren, von Hannah M. Rotter als „Triebökonomie“²⁰⁷ bezeichnet, drückt die relative Stärke oder Schwäche, Mächtigkeit oder Ohnmacht, eines Individuums aus. Starke Individuen beherrschen die Kunst der Selbsterhaltung, Selbsterhöhung, Selbsterlösung in dem Sinn, in dem sie die eigenen entwicklungsfördernden Triebe erkennen und sich nicht blind einer fremden Gesetzgebung

²⁰⁴ Arthur Schopenhauer: *Die Welt als Wille und Vorstellung* Bd. 1. §18. Leipzig: Brockhaus 1819. S. 143.

²⁰⁵ Vgl. Rotter (2019): S. 62.

²⁰⁶ Aus d. Nachlaß 17. SA 3. S. 712.

²⁰⁷ Rotter (2019): S. 151.

unterwerfen²⁰⁸, ihr Wille zur Selbststeigerung, -erweiterung, -verstärkung kann sogar über den Selbsterhaltungstrieb siegen und so zum Suizid oder Opfertod führen.²⁰⁹

Nietzsche unterscheidet zwei verschiedene Lustarten, die des Einschlafens und die des Sieges. Im ersten Fall geht es um Erleichterung in einem Erschöpfungszustand, man sehnt sich nach Erholung, Ruhe, Stille, Frieden, will seine Glieder ausstrecken und einschlafen. Im zweiten Fall handelt es sich allerdings um einen Stimulus, die Macht will sich Verstärken, man strebt nach Sieg, will Gegner überwinden und den Machtbereich ausdehnen. „Alle gesunden Funktionen des Organismus haben dies Bedürfnis – und der ganze Organismus ist ein solcher nach Wachstum von Machtgefühlen ringender Komplex von Systemen – –“²¹⁰ Jeder kleinste Teil in einem lebenden Organismus will Mehr-Macht, ein Plus von Macht, Lust und Unlust sind die möglichen Begleiterscheinungen. Die Lust des Sieges nur ist eine treibende Lust, eine Lust der Kraft, erstere hingegen wirkt betäubend wie ein Anästhetikum. Die lähmende Moral der Herde idealisiert die Lust des Einschlafens und wertet die Lust des Sieges ab – sie ist damit nihilistisch, behindert das Leben in seiner Entfaltung und verneint es damit.²¹¹ Metaphysische Begriffe wie Seele, Gott, Freiheit oder auch das „Selbst“ sind Stützen des schwachen Menschen, sie drücken einen Überlebensinstinkt aus, entstanden aus der Not, der Suche nach Sicherheit und der Angst vor dem Tode. Das schwache Subjekt sucht die Vermeidung von Schmerz, Nietzsche aber erkennt den Schmerz nicht als Gegenteil der Lust, Schmerz ist nicht Unlust. Unlust ist nicht etwa eine Regung, welche es zu vermeiden gilt. Sie ist als Hemmung des Willens zur Macht notwendiger Widerstand, damit dieser durch dessen Überwindung stärker wird. Der Widerstand ist Voraussetzung für den Sieg darüber, sie ist gerade dessen Stimulus, die Unlust also ist in jedem organischen Vorgehen enthalten. In diesem Sinne deutet Nietzsche auch die Ernährung: Sie ist nicht bloße Bedürfnisbefriedigung zur Erhaltung des Status quo, auch sie ist Ausdruck des Willens zur Macht, Essen nicht primär Stillen des Hungers, sondern die Überwindung etwas Entgegenstehenden durch dessen Aneignung und Einverleibung. Erst wenn der Wille zur Macht keine Befriedigung findet, es zu Unterernährung kommt, tritt der Hunger auf. Ebenso ist der Schmerz ursächlich in der Machtwillensverweigerung. Der Schmerz ist, so Nietzsche, nicht etwa körperliche Folgeerscheinung einer Verletzung und Ursache des Vermeidungsversuchs. Schmerz ist eine Tätigkeit des Intellekts, er ist ein erfahrungsbasiertes und nachträgliches Urteil. Schmerz wird

²⁰⁸ Vgl. JGB 9. KSA 5.

²⁰⁹ Vgl. Rotter (2019): S. 155.

²¹⁰ Aus d. Nachlaß 17. SA 3. S. 712.

²¹¹ Vgl. ebd.

dorthin projiziert, wo der Intellekt aufgrund jahrelang gesammelter Erfahrungswerte „Schädlichkeit“ diagnostiziert. Der Versuch, den Sturz durch ein Ausbalancieren zu verhindern oder durch ein Ausstrecken der Hände abzuschwächen, kommt vor dem Schmerz im umgeknickten Fuß.²¹² Die Vermeidung von Schmerz ist Zeichen von Schwäche und Sicherung des Schwäche-Status. Die Instinkte der Lust hingegen stellen sich der Sterblichkeit, der Angst, dem Schmerz, weil sie nur so zur Steigerung gelangen können. Jede Vermeidungslogik kommt mit dem Preis des Wachstums. Und die Verneinung des Wachstums bedeutet, wie bereits erörtert, eine Verneinung des Lebens. Eine solche Verschiebung hinsichtlich der Auffassung von Leben, von Lebendigem, hat mindestens eine Verschiebung innerhalb der neuzeitlichen Subjektphilosophie zur Folge. Das als bleibend Gedachte wird beweglich, überholt sich stetig selbst, wächst. Die von Descartes grundlegende und von Hegel vollendete Wende zum Subjekt²¹³ macht die Vernunft, das cogito, zum Ausgangs- und Endpunkt. Die Vernunft wird sich einerseits selbst zum Gegenstand und konstituiert andererseits die Welt, rekonstituiert das Seiende.²¹⁴ Die Faktizität bleibt darin zugunsten des absoluten Geistes unbeachtet denn das Absolute tritt aus sich in die Endlichkeit heraus, nur um sich durch die dialektische Aufhebung aller Gegensätze wieder mit sich zu vereinen, zu verewigen, zu verabsolutieren.

Um auf die im vorhergehenden Kapitel aufgeworfene Frage zurückzukommen, so ist zu sagen, dass die zirkuläre Bewegung der ewigen Wiederkehr des Gleichen eine solche Subjektphilosophie auf den ersten Blick gedanklich durchaus finalisiert, allerdings ist im Steigerungsprimat Nietzsches auch das Vergehen bereits mit Notwendigkeit eingeschlossen, womit eine Divinisierung von Subjektivität unterlaufen wird. Im „Subjekt“ ist immer schon dessen eigene Überwindung angelegt, es überwindet sich fortwährend selbst, was Subjektivität für Nietzsche zur Illusion werden lässt und den (traditionellen) Subjektbegriff folglich untauglich macht. Wenn das Leben insgesamt nicht als stabile Entität, sondern vielmehr „als das labile Gleichgewicht einer dynamischen und agonalen Organisation von Trieben und Geweben“²¹⁵ begriffen wird, traditionell „geistige“ Attribute wie Intentionalität, Streben, Ziele haben, Wollen dem Organismus und seinen Teilen zugeschrieben werden, entsteht anstelle der Trennung von kognitiver und scheinbar rein-mechanischer Sphäre ein Kontinuum zwischen beiden²¹⁶ und Subjektivität wird dynamisiert,

²¹² Vgl. ebd. S. 713.

²¹³ Vgl. Schelkshorn (1992): S. 37ff.

²¹⁴ Vgl. Dussel (1974): S. 36.

²¹⁵ Helmut Heit: „...was man ist“? Zur Wirklichkeit des Subjekts bei Nietzsche. In: *Nietzscheforschung*. Hrsg. v. Renate Reschke. Berlin: Akademie Verlag 2013 (=Jahrbuch d. Nietzschegesellschaft. Bd. 20). S. 186.

²¹⁶ Vgl. ebd. S. 187.

intern differenziert und vergänglich.²¹⁷ Anstatt Selbsterkenntnis (ausschließlich) auf introspektive, rationale, auto-reflexive Weise zu betreiben, plädiert Nietzsche für ein alternatives, „natürliches“ Menschenbild, welches sich von der Überhöhung der Vernunft abwendet und den Menschen in die Natur zurückübersetzt.²¹⁸

Das ego (des „ego cogito“) wird so von seinem zentrischen Thron gestoßen, bereits vor Dussel übt Nietzsche Kritik an der Faktizitätsvergessenheit neuzeitlicher Subjektphilosophie und betont die leibliche, natürlich-körperliche Wirklichkeit des Menschen. Dass man „wird, was man ist“²¹⁹, bestimmt das Sein *als* Werden im Gegensatz eines Werdens *zum* Sein. Wirft Dussel der europäischen Moderne vor, Vernunft und Erkenntnis (auf höchster Stufe) für sich beansprucht und als Knechtungsinstrument missbraucht zu haben, so kann auf Nietzsches „Perspektivismus“ verwiesen werden.

„Soweit überhaupt das Wort ‚Erkenntniß‘ Sinn hat, ist die Welt erkennbar: aber sie ist anders deutbar, sie hat keinen Sinn hinter sich, sondern unzählige Sinne – ‚Perspektivismus‘. Unsre Bedürfnisse sind es, die die Welt auslegen: unsre Triebe und deren Für und Wider. Jeder Trieb ist eine Art Herrschsucht, jeder hat seine Perspektive, welche er als Norm allen übrigen Trieben aufzwingen möchte“²²⁰

Friedrich Nietzsche geht es nicht darum, eine Herrschaftsideologie zur Repression ganzer Kontinente, Klassen oder auch einzelner Individuen zu entwerfen. Er möchte, im Gegenteil, den durch die christlich-jüdische Moral Unterdrückten zur Befreiung verhelfen. Der „Wille zur Macht“ wird als deskriptives Lebensprinzip vorgestellt, ihm haftet kein Unterdrückungsimperativ an, er beschreibt das Leben als notwendiges Wechselspiel von Werden, Vergehen und erneutem (verändertem) Werden, als Rhythmus der Austauschprozesse von Anfüllen und Entleeren, womit Herrschaftsstrukturen nicht stabilisiert, sondern dynamisiert werden. Wie Dussel erwehrt er sich eines der Alltäglichkeit enthobenen Subjektbegriffs und stellt die Vernunft in den Dienst des Organismus, wir legen gemäß unseren Bedürfnissen aus, leben in leiblich gebundenen Interpretationswelten.²²¹

Die heutigen Herrschaftsstrukturen sind Ergebnis des Willens zur Macht einstiger Unterdrückter. Die Errichtung des herrschenden Moralsystems, des „Gewissens“, des „Selbst“, der Metaphysik und ihrer Sprache, waren Ausdruck dieses Willens. Die Schwachen verkehrten damit die Verhältnisse und schwangen sich nach oben. Die bestehenden Institutionen sind Mittel der Schwachen, um sich oben zu halten. Die Erschöpften und Enterbten nehmen durch die Setzung der

²¹⁷ Vgl. ebd. S. 185.

²¹⁸ Vgl. JGB 230. KSA 5.

²¹⁹ Friedrich Nietzsche: Ecce homo [=EH]. Titel. KSA 6.

²²⁰ Aus d. Nachlaß 27. SA 3. S. 903.

²²¹ Vgl. Heit (2013): S. 190.

décandence-Werte als oberste moralische Instanz Rache. „Die *Niedergangs-Instinkte* sind Herr über die *Aufgangs-Instinkte* geworden... Der *Wille zum Nichts* ist Herr geworden über den *Willen zum Leben*!“²²² Die Instinkt der *décandance* tritt als Wille zur Macht auf. Es handelt sich hier um einen Spezialfall, in welchem sich die Schwachen durch die Errichtung eines Lügengebildes zu Stärke verhalten. Die Mittel jedoch, welcher sie sich zu dessen Errichtung bedienten, waren, gemessen an ihren eigens gesetzten Maßstäben, absolut unmoralisch. Die Moral als Mittel der Unterdrückung ist unmoralisch, sie beschneidet das Leben.²²³

Nietzsche übt wie Dussel Kritik am Herrschenden als Negation des Lebens, es steht zu Beginn ein negatives Moment. Darauf folgt die Auflösung des Subjekts und als positives Moment die Umkehrung der Werte und die Verfassung des Übermenschen. Um die repressive Vergangenheit zu vergessen und an ihrer Stelle die dionysische Lust der Gegenwärtigkeit leben zu können, ist die Auflösung des Subjekts notwendig, so Enrique Dussel.²²⁴ Die Negation der herrschenden Werte kann nur durch ein Zurücklassen der eigenen, an diese Werte gebundenen und durch sie konstituierten Subjektverfassung vollzogen werden. Das Aufgeben der Fesseln der Vergangenheit zugunsten einer gegenwärtigen Daseinsweise wird begünstigt durch die Erfahrung der ewigen Wiederkunft des Immergleichen. Enrique Dussel bescheinigt Nietzsche eine Fetischisierung des Willens zur Macht. Er ist gleichzeitig Ursache und Folge der Repression. Er wirkt innovativ und ist sein eigenes Ergebnis. Dussel zufolge läuft Nietzsche bei dem Versuch, die geschichtliche Durchsetzung des Machtwillens der Herrschenden, Starken, Dominierenden schlüssig aufzuzeigen, auf Grund. Wenn sich das Leben nicht als sich wiederholender Todesinstinkt vollzieht, so vollzieht es sich als irrational-dionysische Gewalt. In diesem Fall erhebt sich das Leben über „gut“ und „böse“ und damit über Ethik überhaupt.²²⁵ Das materiale Kriterium der Ethik widerspricht sich also selbst, indem sich geschichtlich zeigt, dass der Wille zur Macht vereinzelt, nur um diesen Preis zu haben ist und unvermeidbar mit Gewaltakten, Verneinung des Lebens, einhergeht.

Es wird nun im Folgenden darum gehen, das Individuum gewissermaßen wieder in die Gemeinschaft zurückzuführen, eine Nietzsche entgegengestellte Subjektauffassung grundzulegen und darüber hinaus eine notwendige und verpflichtende Ethik zu entwickeln, welche dieser gerecht wird.

²²² Aus d. Nachlaß 27. SA 3. S. 737.

²²³ Vgl. ebd. S. 736.

²²⁴ Vgl. Dussel (2011): S. 349.

²²⁵ Vgl. ebd. S. 350f.

5.3 Das Prinzip Befreiung als universale ethische Norm

Die Befreiungsethik setzt, wie Nietzsche, bei der Herausstellung der Leiblichkeit an. Als zentrales Prinzip der Ethik nennt Dussel „das Prinzip der Verpflichtung, das konkrete menschliche Leben jedes einzelnen ethischen Subjektes einer Gemeinschaft zu produzieren, reproduzieren und weiterzuentwickeln. Dieses Prinzip erhebt einen Universalitätsanspruch.“²²⁶ Kulturen, Werte und die verschiedenen Weisen, ein „gutes Leben“ zu führen, das Glück zu erreichen, sind niemals das universale Prinzip des menschlichen Lebens, weil sie von diesem immer schon durchdrungen sind, sie werden durch das Prinzip erst verwirklicht. Kulturen sind, so Dussel, besondere Weisen der Reproduktion des Lebens.²²⁷

Als ethische Subjekte ist unser „*Realitätsmodus*“²²⁸ das menschliche Leben und dieses „[...] Leben setzt Grenzen, begründet die herrschende Werteordnung und hat eigene Bedürfnisse.“²²⁹ Die wesentlichsten Inhalte des menschlichen Lebens sind die Notwendigkeit von „[...] Nahrung, ein[em] Heim, Sicherheit, Freiheit, Souveränität, Werte[n] und kulturelle[r] Identität, spirituelle[r] Fülle.“²³⁰

„Die Ethik handelt nicht nur (aber auch) und nicht wesentlich sondern in abgeleiteter Weise von den werthaften Bereichen subjektiver oder kulturell-intersubjektiver Werturteile. Die Ethik erfüllt vielmehr die dringende Forderung nach dem Überleben eines selbstbewußten, selbstverantwortlichen und kulturhaften Menschen.“²³¹

Dussel stellt also die Nützlichkeit der Ethik in den Vordergrund, sie dient dem menschlichen Überleben in bestimmter Qualität und geht als ethisches Bewusstsein jeder Moral voraus²³², die Ethik übernimmt Überlebensaufgaben, welche in früheren menschlichen Evolutionsstadien hauptsächlich durch Hemmungsinstitute erfüllt wurden.²³³ Um die Lebensrealität zu kritisieren, muss ein „Sein-Sollen“ bestehen, welches wiederum, so der philosophische Anspruch, von dieser selbst abgeleitet werden muss. Aus dem deskriptiven Prinzip folgt nach Dussel eine Verpflichtung. Dass damit kein naturalistischer Fehlschluss begangen wird, wird durch den Umstand begründet, dass man sich im Bereich der praktisch-materialen Vernunft befindet, nicht im Bereich der hermeneutischen, ontologischen Vernunft oder der instrumentalen, strategischen, wissenschaftlichen Vernunft. Nur erstere hat das Reale, den Bereich des Lebens zum Gegenstand, zweitere die Welt

²²⁶ Dussel (2000): S. 17.

²²⁷ Vgl. ebd.

²²⁸ Ebd. S. 20.

²²⁹ Ebd.

²³⁰ Ebd.

²³¹ Ebd. S. 36.

²³² Vgl. ebd. S. 35; Vgl. Dussel (2009): S. 140.

²³³ Vgl. Martínez (2006): S. 215.

der Kulturen, der Interkulturalität und die letztgenannte den Horizont der Zweck-Mittel-Relationen.²³⁴ Von solch einer formalen Zweck-Mittel-Relation auf eine ethisch-normative Forderung zu schließen würde einen logischen Fehlschluss bedeuten, Dussel aber bewegt sich auf keiner abstrakten, formallogischen Ebene, sondern auf der materialen Ebene des Realen.

„Wer ethisch handelt, *muß* (als Sollensverpflichtung) das konkrete Leben jedes menschlichen Subjekts in einer Lebensgemeinschaft selbstverantwortlich produzieren, reproduzieren und weiterentwickeln, wobei er sich auf die normativen Aussagen mit *Anspruch auf praktische Wahrheit* stützen kann. Ausgangspunkt ist das „gute Leben“, wie es in Kultur und Geschichte als Begriff des Glücks mit einer gewissen Referenz auf Werte und eine fundamentale Weise, das Sein als Sein-Sollen zu begreifen, aufscheint, wodurch es ebenfalls einen *Anspruch auf Richtigkeit* erhebt.“²³⁵

Sehr eindrücklich stellt er die Überleitung von einer Tatsachenfeststellung, welche sich auf das konkrete menschliche Leben bezieht, zur normativen Forderung der Lebenserhaltung am Beispiel der Nahrungsaufnahme dar: Um zu leben, muss man essen. Hierbei handelt es sich um ein deskriptives Tatsachenurteil. Nun verhält es sich aber so, dass der Mensch der eigenen Verantwortung unterliegt, er für die Erhaltung seines Lebens selbst verantwortlich ist und darin, so Dussel, liegt die Sittlichkeit. Die selbstbewusste und selbstreferentielle Reflexion des menschlichen Lebens über sein eigenes Leben und die Übernahme der Verantwortung dafür bilden das ethische Bewusstsein. Als Subjekte (lat. „subjectum“ = dt. „das Unterworfene“, „das Zugrundeliegende“) sind wir der eigenen Reflexion unterworfen, liegen ihr zugrunde. „Subjekt sein bedeutet, daß mein eigenes ‚Sein‘, mein Leben mir selbst aus der solidarischen Verantwortlichkeit *als ein ‚Sein-Sollen‘* übergeben wird.“²³⁶ Dussel baut zwar auf dem Subjektbegriff auf, geht aber wie Nietzsche in der Bestimmung menschlichen Lebens über den Selbsterhaltungstrieb als primäres Prinzip hinaus, der Mensch strebt nach Mehr, das Ziel (der Soll-Zustand), muss außerhalb des Gegebenen liegen. „Also sucht sich das Selbst nicht nur zu erhalten, es wird explosiv, Selbsterhaltung wird Selbsterweiterung.“²³⁷ Dieser Rückgriff auf Ernst Bloch führt ihn aber letztlich, ganz im Gegensatz zu Nietzsche, zur Notwendigkeit einer diskursiven Formulierung einer Utopie und der Begeisterung für dieselbe, das nietzscheanische Dionysische (als Lust- bzw. Lebenstrieb) ergibt sich bei Dussel aus der kritischen Gemeinschaft (der Opfer).²³⁸ Greifen wir aber vorerst, zurückkehrend zum Fundament, das Beispiel der Nahrungsaufnahme wieder auf, so erschließt sich aus dieser Verantwortlichkeit ein normatives Urteil: Weil ich für mein Leben (dessen Erhaltung) selbst verantwortlich bin, muss („soll“) ich essen. Ethisch-normative Urteile, so die

²³⁴ Vgl. Dussel (2009): S. 133; Vgl. Dussel (2000): S. 28; Vgl. Dussel (2013): S. 96; S. 212f.

²³⁵ Dussel (2000): S. 36.

²³⁶ Ebd. S. 34.

²³⁷ Ernst Bloch: Das Prinzip Hoffnung. In fünf Teilen. Kap. 1 – 32. In: *Werkausgabe. Bd. 5*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1985. S. 84;

²³⁸ Vgl. Dussel (2000): S. 139.

Befreiungsethik, können durch praktisch-materiale Tatsachenurteile begründet werden, weil diese Deduktion auf einer dialektisch-materialen Ebene stattfindet, nicht auf einer analytisch-formalen.

Tatsachenurteile, welche sich auf das konkrete, menschliche Leben beziehen, werden von der praktischen Vernunft gebildet, das Leben dient dabei als Kriterium der Wahrheit, die normativen Aussagen erheben so „*Anspruch auf praktische Wahrheit*“²³⁹. Weil das „gute Leben“, welches in der Geschichte immer schon auf bestimmte Werte, auf das Sein als Sein-Sollen, referiert, als Ausgangspunkt dient, erhebt das Prinzip ebenso „*Anspruch auf Richtigkeit*“²⁴⁰. Jedes Sein-Sollen referiert auf die Exteriorität bestehender Systeme, auf das, was nicht ist, aber sein könnte/sollte. Zentral ist, dass das materiale Kriterium der Ethik der Befreiung ein gemeinschaftliches ist, ich bin als bewusstes Naturwesen²⁴¹ „Mensch“ immer auch gesellschaftliches Wesen, das menschliche Leben ist von Grund auf Lebensgemeinschaft. In diesem Punkt beruft sich Dussel auf Marx.²⁴² Die menschliche Realität ist immer schon vermittelt und mit anderen in einer Lebensgemeinschaft geteilt. Der Wahrheitsbegriff verweist zwar aus einer monologisch subjektiven Position auf die Realität, es handelt sich allerdings um eine sprachlich und gemeinschaftlich mittelbar-vermittelte Realität. Auf die Intersubjektivität verweist der Geltungsbegriff. Als letzten Bezugspunkt jeder menschlichen Handlung, welche als solche notwendigerweise Produktion, Reproduktion oder selbstverantwortliche Entwicklung des menschlichen Lebens zum Inhalt hat, nennt er die gesamte Menschheit.²⁴³ Diese letzte Referenz besteht, weil jede/-r Einzelne die Vorstellung eines „guten Lebens“ zum Ausgangspunkt und Maßstab ethischen Handelns hat, mögen diese Vorstellungen im Konkreten auch in hohem Maße voneinander abweichen. Der geteilte Ausgangspunkt bedingt den „*Anspruch auf Universalität*“²⁴⁴. Das materiale Prinzip ist unhintergehbare Voraussetzung jeglicher Ethik und Moral und damit notwendig, die Alternative wäre der kollektive Selbstmord, hinreichend ist es allerdings noch nicht. „Dieses materiale Prinzip der Ethik schließt den Ausgangspunkt und den Inhalt aller späteren Momente ein, wie das Moment des formalen Vorgehens, das der Faktibilität, das Kritische und das der Befreiung.“²⁴⁵

²³⁹ Ebd. S. 36.

²⁴⁰ Ebd.

²⁴¹ Vgl. ebd. S. 21f.

²⁴² Vgl. Dussel (1977): S. 131; Vgl. Karl Marx: Schriften bis 1844. In: *Marx-Engels-Werke. Ergänzungsband 1*. Berlin: Dietz 1968. S. 537ff.

²⁴³ Vgl. Dussel (2000): S. 22.

²⁴⁴ Ebd. S. 36.

²⁴⁵ Ebd.

Das Moment des formalen Vorgehens nimmt Bezug auf die moralische Geltung einer ethischen Norm. Der Einfluss der Diskursethik auf die Entwicklung der Befreiungsethik wurde nicht nur von Dussel selbst²⁴⁶, sondern auch in der übrigen Fachwelt vielfach analysiert, als beispielhafter Verweis sei hier das Werk *Diskurs und Befreiung* (1994)²⁴⁷ des bereits mehrfach zitierten Philosophen H. Schelkshorn genannt.

In der Diskursethik nach Karl-Otto Apel fallen Konsens und Wahrheit zusammen, in der Befreiungsethik aber wird der Geltungsbegriff vom Wahrheitsbegriff differenziert. Die Geltung referiert auf die Akzeptabilität der Teilnehmer einer Gemeinschaft des „für-wahr-Gehaltenen“, auf eine mögliche intersubjektive Vereinbarung. Diese normativen moralisch-formalen Aussagen werden von der moralisch-formalen diskursiven Vernunft gebildet, während ethisch-materiale Aussagen von der praktisch-materialen Vernunft gebildet werden.²⁴⁸ Eine Person ist wegen der gemeinschaftlichen und solidarischen Verantwortung für das Leben jedes anderen Subjekts und wegen der notwendigerweise vorausgesetzten Teilnahme an einer Lebensgemeinschaft für jede andere Person verantwortlich, darf diese daher beispielsweise nicht töten. Solche ethischen Pflichten und Forderungen lassen sich allerdings nur auf materialen und konkreten, direkt auf die Leiblichkeit bezogenen, Aussagen begründen. Der primäre materiale Ursprung jedweder möglichen ethischen Kritik, jedes kritischen Tatsachenurteils und schließlich des kritisch negativen normativen Urteils ist also der Schmerz des Opfers. Die Kernaussage dieses Kapitels lautet demnach: Wenn die Reproduktion des Lebens des Subjekts, irgendeines Subjekts, darin verhindert wird, so ist das jeweilige System schlecht.

Es ist aber nicht nur der wahrheitsgemäße Inhalt, sondern auch die Form, unter der die Geltung erreicht wird, ausschlaggebend für eine vollständige Ethikbegründung. Alle Betroffenen müssen hinsichtlich einer ethischen Normfindung gleichberechtigt an der entsprechenden Diskussion teilnehmen können²⁴⁹, ein Ausschluss wäre moralisch verwerflich. Außerdem ist es den Betroffenen moralisch/diskursiv geboten, an dieser Argumentation teilzunehmen. Dem Anspruch auf Gültigkeit geht die Anerkennung des anderen ethischen Subjekts als Gleichem/Gleicher voraus,

²⁴⁶ Vgl. Dussel (2009): S. 180 – 187; vgl. Dussel (2013): S. 121 – 127; vgl. Enrique Dussel: Die Priorität der Befreiungsethik gegenüber der Diskursethik. In: *Anerkennung der Anderen. Eine theologische Grunddimension interkultureller Kommunikation*. Hrsg. v. Edmund Arens. Freiburg/Basel/Wien: Herder 1995. S. 113 – 137; vgl. Enrique Dussel: Zur Architektonik der Befreiungsethik. Über materiale Ethik und formale Moral. In: *Armut, Ethik, Befreiung. Dokumentation des V. Internationalen Seminars des philosophischen Dialogprogramms: Armut, Ethik, Befreiung. Interpretations- und Handlungsmodelle in der Nord-Süd-Perspektive*. Hrsg. v. Raúl Fornet-Betancourt. Aachen: Verl. d. Augustinus-Buchhandlung 1996 (=Concordia Monographien. Bd. 16). S. 61 – 94.

²⁴⁷ Hans Schelkshorn: *Diskurs und Befreiung. Studien zur philosophischen Ethik von Karl-Otto Apel und Enrique Dussel*. Hrsg. v. Heinz Kimmerle u. Ram Adhar Mall Amsterdam/Atlanta: Rodopi B.V. 1997 (=Studien zur interkulturellen Philosophie. Bd. 6).

²⁴⁸ Vgl. Dussel (2009): S. 207.

²⁴⁹ Vgl. ebd. 210ff.

das heißt, der diskursiven Vernunft geht die originär-ethische Vernunft voraus. Auf der Ebene der Geltung bezieht sich die ethische Formalität auf die Intersubjektivität freier, autonomer und konsensueller Vereinbarungen.²⁵⁰ „Und nach dem Moment der Machbarkeit soll die ‚wahre‘ und ‚gültige‘ Norm auch ‚technisch‘ durchführbar sein, andernfalls wird die Durchsetzung der wahren und gültigen Norm in der Praxis ‚utopisch‘.“²⁵¹ Damit wurde der dreiteilige architektonische Grundstock der Befreiungsethik rekapituliert, die Sinntotalität der Welt wird als das bestehende Gute eines Systems betrachtet. Dussel führt allerdings neue analytische Ebenen ein: „Das herrschende Gute besteht jetzt aus der Synthese eines materialen, eines formalen und eines technisch-instrumentellen Moments.“²⁵² Der Anspruch auf Gerechtigkeit kann und muss durch technisch angemessene sowie praktisch gerechte Arbeitsakte erfüllt werden.²⁵³

Im Folgenden geht es, wie zu Beginn des Kapitels beschrieben, darum, das Bestehende kritisieren zu können. Für das Erfüllen der kritisch-negativen Funktion führt Dussel auf der Ebene der Exteriorität wiederum ein materiales, formales und strategisch-instrumentelles Moment ein. Die normative Sinn-Totalität wird als das herrschende, durchführbare, gültige und wahre Gute verstanden. Doch in der Geschichte kann es kein absolutes vollkommenes Gutes geben, die Geschichte ist immer unvollkommen und bringt daher mit Notwendigkeit Opfer hervor.²⁵⁴

„Weltgeschichte ist eine Geschichte von Widersprüchen, die sich nicht auflösen lassen, sondern so lange ausgefochten werden, bis es Sieger und Verlierer gibt. Das Ganze läßt sich denken, aber nicht leben. [...] Das Ganze mag das Wahre und das Gute sein, es bildet sich aber erst durch den Kampf des Vereinzelten.“²⁵⁵

Wäre die Geschichte vollkommen, wäre sie als totalisierte Totalität zukunftslos. Um das herrschende Gute zu kritisieren, muss allerdings die Perspektive der Negativität der Opfer eingenommen werden, der Außenstehenden, des/der Anderen. Der/Die Andere ist das Opfer der historisch-gegebenen Realität. Hier wird der ontologisch-dualistische Standpunkt der Befreiungsethik offenbar, ausgehend von einer transzendentalen Realität an sich gilt das Sein als dessen Epiphänomen.

²⁵⁰ Vgl. ebd. S. 207 – 216.

²⁵¹ Martínez (2006): S. 203.

²⁵² Ebd.

²⁵³ Vgl. Enrique Dussel: Auf dem Weg zu einem philosophischen Nord-Süd-Dialog. Einige Diskussionspunkte zwischen der »Diskursethik« und der »Philosophie der Befreiung«. In: *Transzendentalpragmatik. Ein Symposium für Karl-Otto Apel*. Hrsg. v. Marcel Niquet/Andreas Dorschel/Matthias Kettner/Wolfgang Kuhlmann. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1993 (=suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1081). S. 395.

²⁵⁴ Vgl. Dussel (2000): S. 104.

²⁵⁵ Safranski (2006): S. 41.

5.3.1 Kritische Ethik: Nähe durch bleibende Fremdheit

Dussel konstruiert im Rückgriff auf Levinas eine Ethik ausgehend vom „Einfall“ des/der Anderen in die eigene Totalität. Erst wenn der/die Andere nicht mehr als vom eigenen Seinshorizont abgeleitet verstanden wird, überhaupt jeglicher Anspruch auf „Verstehen“ im Sinne eines vernünftigen Durchdringens des/der Anderen aufgegeben wird, kann er/sie sich mir in seiner/ihrer Alterität offenbaren. Das Sein als Grund alles Seienden zerbricht an der Freiheit des/der Anderen – dessen/deren Freiheit ist abgründig. Das Verhältnis menschlicher Freiheiten zueinander kann nie Kausalverhältnis sein, weil sie nicht different, das heißt vom Selben abstammend und auf dieses verweisend, sind, sondern distinkt. Nicht nur das Seiende wird in analoger Weise vom Sein ausgesagt, das menschliche Sein selbst vollzieht sich in analoger Weise, die Ähnlichkeit beruht nicht auf Identität als geteiltem Grund, die Anderheit (Exteriorität) bleibt bestehen. Die Befreiung des/der Anderen aus der eigenen Totalität, seine/ihre Freisetzung, macht dessen/deren Einbruch in die bestehende Totalität und damit die Zeugung von Neuem erst möglich.²⁵⁶ An die Stelle der vereinnahmenden Kategorie der Identität, die alle Differenzen in sich verschlungen hat, setzt Dussel die Kategorie der Nähe (span. „proximidad“), welche Ander(s)heit bestehen lässt. Das Geheimnis des/der Anderen ist undurchdringbar, er/sie ist bleibendes Mysterium und nur in dieser Uneinholbarkeit findet das menschliche Begehren seine „Erfüllung“ – bleibt bestehen.

Safranski analysiert unter diesem Gesichtspunkt das im Zuge der Globalisierung sich verändernde Verhältnis des Menschen zur Natur. Die technisch gestützte und global vernetzte Welt drängt die erste Natur, die verstandeshafte Eingebundenheit in die Welt, (weiter) zurück und befeuert zugleich das Hervortreten der zweiten, vernunftbedingt-kulturellen, Natur.²⁵⁷ Die innere Transzendenz des Menschen hat eine äußere Entsprechung, welche ohne metaphysische Konstruktion ist und zunehmend entzaubert und gerodet wird, die Wüste wächst. Damit erfolgt gleichzeitig die langsame Vernichtung der Möglichkeit des Menschen, der ja selbst Natur ist, in der Undurchdringlichkeit der äußeren Natur das eigene Geheimnis zu erfahren. In der „wilden“ Natur kann der Mensch sich inmitten von etwas Absolutem entdecken, das er weder besitzt noch unter seine Obhut nehmen kann.²⁵⁸

„Das Globale aber hat aufgehört, ein Geheimnis zu sein. Das liegt daran, daß wir uns zunehmend in einem selbstgemachten Universum bewegen. [...] Wir bekommen das Problem, daß unsere Lebenswelt fast nur noch in die zweite Natur, die künstliche Welt also, eingeschachtelt ist. Das erzeugt eine ganz besondere

²⁵⁶ Vgl. Schelkshorn (1992): S. 69 – 74.

²⁵⁷ Vgl. Safranski (2006): S. 89.

²⁵⁸ Vgl. ebd. S. 94f.

Langeweile. Das menschliche Leben wird tautologisch, wenn es nur noch den Spuren der eigenen Tätigkeit begegnet.“²⁵⁹

Im eigenen Selbstverhältnis waltet Fremdheit und diese eigene Entfremdung birgt das Mysterium des Lebens. Die Natur „spendet nicht das Heil pränataler Geborgenheit. Sie ist keine Mutter. Sie läßt uns unsere Freiheit und damit auch die Erfahrung der Fremdheit und Entfremdung, ohne die es keine Freiheit gibt.“²⁶⁰ Es ist ebendieser philosophisch-anthropologische Ansatz, welchen Dussel zu einer Ethik ausweitet. „[D]er Mensch [ist] das *noch nicht festgestellte Thier*“²⁶¹, heißt es bei Nietzsche. Es gibt noch keine Feststellung dessen, was der Mensch eigentlich ist und dieser ist außerdem „unfertig“, nicht „festgerückt“. Weil der Mensch zahlreiche Möglichkeiten in sich schließt, wird ihm die Selbstdeutung zur Aufgabe. In der dritten Unzeitgemäßen Betrachtung schildert Nietzsche eindrucksvoll die Situation, in welcher die „junge Seele“ sich befindet.²⁶² „[W]ie finden wir uns selbst [...]? Wie kann sich der Mensch kennen?“²⁶³ An dieser Stelle wird die Herausforderung der Selbstgestaltung angesichts der zahlreichen Möglichkeiten einerseits, aber auch der sozialen und kulturellen Konventionen und Normen andererseits, entwicklungspsychologisch hervorgehoben.²⁶⁴ Der Mensch „brauchte, als das gefährdetste Thier, Hilfe, Schutz, er brauchte Seines-Gleichen, er musste seine Noth aus[...]drücken [...] – und zu dem Allen hatte er zuerst ‚Bewusstsein‘ nöthig, also selbst zu ‚wissen‘ was ihm fehlt, [...] zu ‚wissen‘, was er denkt.“²⁶⁵ Der Mensch kann in diesem Sinne als Mängelwesen bezeichnet werden, wider dem Intellektualismus betont Nietzsche die fundamentale Bedeutung der Leiblichkeit als tiefere Grundlage des (oberflächlichen) Bewusstseins. Den Menschen konstituiert ein Zusammenspiel von lebenden Wesen – Zellen, Geweben, Organen – welche in einem steten Machtkampf versuchen, ihre Interessen wie Ernährung und Reproduktion durchzusetzen. Das Bewusstsein ist bloß dessen Symptom.²⁶⁶

Die Vernunft ist instrumentalisierbar, der heroische Fanatismus der Nazis ist ebenso ein Beispiel wie der fanatische Heroismus der Ideologen der christlich-abendländischen Zivilisation, welche mit Terror und militärischen Diktaturen den herrschenden peripheren Kapitalismus ermöglichen.

²⁵⁹ Ebd. S. 89.

²⁶⁰ Ebd. S. 95.

²⁶¹ JGB. KSA 5. S. 81; Vgl. auch GM. KSA 5. S. 367.

²⁶² Friedrich Nietzsche: Unzeitgemäße Betrachtungen [=UB] III. In: *Friedrich Nietzsche. Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Bd. 1* [=KSA 1]. Hrsg. v. Giorgio Colli u. Mazzino Montinari. München: dtv/Berlin u.a.: de Gruyter 1980. S. 338ff.

²⁶³ UB III. KSA 1. S. 340

²⁶⁴ Nikolaos Loukidelis: Anthropologie bei Nietzsche und Gehlen. Mit einem Blick auf Trendelenburg. In: *„Einige werden posthum geboren“. Nietzsches Wirkungen*. Hrsg. v. Renate Reschke u. Marco Brusotti. Berlin/Boston: De Gruyter 2012. S. 121.

²⁶⁵ Friedrich Nietzsche: Die fröhliche Wissenschaft [=FW]. In: *Friedrich Nietzsche. Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Bd. 3* [=KSA 3]. Hrsg. v. Giorgio Colli u. Mazzino Montinari. München: dtv/Berlin u.a.: de Gruyter 1980. S. 591f.

²⁶⁶ Vgl. Loukidelis (2012): S. 123.

Der Mensch selbst ist eine a priori verwundbare Leiblichkeit, ist Sinnlichkeit, und erst dies ermöglicht das Einwirken des Antlitzes des/der Anderen, Leidenden, auf mich als Appell. Die sinnliche Leiblichkeit geht der Vernunft voraus, sie ist Möglichkeitsbedingung von Seinsverständnis und Erkenntnis.²⁶⁷ Das leibliche Moment wird nach Dussel im Begriff der Nähe erkenntlich, weil diese ein „von-Angesicht-zu-Angesicht“ bedeutet. Der/Die Andere zeigt sich mir äußerlich in der Sinnlichkeit seines Antlitzes, seine metaphysische Exteriorität aber bleibt bestehen, ist konstitutiv für die Nähe. Der eigentlich ethische Schritt besteht schon bei Levinas darin, dass das Gesicht des/der Nächsten von sich aus Aufforderungscharakter hat, eine unabweisbare Verantwortung bedeutet, die jeder freien Zustimmung vorausgeht. „Von der Verantwortung zum Problem: so ist die Reihenfolge. Das Problem stellt sich durch die Nähe selbst, die ansonsten, durch das schlechthin Unmittelbare, problemlos ist.“²⁶⁸ Das Füreinander als verpflichtende Verantwortung bildet den ursprünglichen Inhalt des Ethischen, die ethische Vernunft als einzig vertretbare entspringt der Verantwortung für die/den Andere/-n.²⁶⁹

„Die Gerechtigkeit bleibt Gerechtigkeit nur in einer Gesellschaft, in der zwischen nahen und fernen nicht unterschieden wird, in der es aber auch unmöglich bleibt, am Nächsten vorbeizugehen, in der Gleichheit aller getragen ist von meiner Ungleichheit, durch den Mehrwert meiner Pflichten über meiner Rechte.“²⁷⁰

5.3.2 Kritische Ethik: Vom Gegenüber zur Gemeinschaft

„Aus der Bejahung des Lebens kann man das Nicht-Akzeptieren der Unmöglichkeit begründen, das Leben des Opfers zu reproduzieren.“²⁷¹ Alles, was das Leben des Opfers behindert, ist Objekt der Kritik. Der/Die Andere wird im ersten Schritt und als Möglichkeitsbedingung aller Kritik als autonomes, freies und dis-tinktes Subjekt anerkannt. Dussel lässt an dieser Stelle Levinas gewissermaßen zurück und schreitet philosophisch fort zu einer Ethik, welche auffordert, und zwar konkret. Der/Die Andere ist anders, diese Ander(s)heit kann aber nicht absolut und schlechthinig sein, da sie sonst Kommunikation und Verständnis verunmöglichen würde. Zwischen Univozität und Äquivozität, der vollständigen Vereinnahmung und des unüberwindbaren Grabens, muss ein Bereich liegen, der die Möglichkeitsbedingung von Diskurs darstellt. In diesem Bereich wirkt das Gewissen als die Stimme des/der Anderen, das ethische Bewusstsein besteht im Vernehmen dieser Stimme. Man hört sie in der Bereitschaft, die eigene Totalität

²⁶⁷ Vgl. Dussel (2000): S. 97.

²⁶⁸ Emmanuel Lévinas: *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*. Aus d. Franz. v. Thomas Wiemer. Freiburg/München: Karl Alber 1992. S. 351.

²⁶⁹ Vgl. Hans Jonas: *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Berlin: Insel-Verlag 1982. S. 102.

²⁷⁰ Levinas (1992): S. 347.

²⁷¹ Dussel (2000): S. 104.

aufzubrechen, die eigene Welt zu transzendieren. Doch das reine Hören würde folgenlos bleiben, würde es bei uns auf völliges Unverständnis treffen. Das Wort des/der Anderen muss interpretierbar, darf aber noch nicht interpretiert sein. Dussel führt an dieser Stelle den Terminus der Analogie ein, welcher eine Ähnlichkeit beschreibt, die nicht gleich noch absolut distinkt ist. Diese Ähnlichkeit besteht nicht etwa aufgrund einer geteilten Zugehörigkeit zur Gattung „Mensch“, sie entsteht erst durch den Einfall des/der Anderen in die eigene Totalität, wird durch diesen erst „hergestellt“. Im Werk *Philosophie der Befreiung* beschreibt Dussel die „Brücke“ der Ähnlichkeit in einer Weise, welche sich mit dem Glaubensbegriff übersetzen ließe.²⁷² Allerdings ist dies vielmehr anthropologisch als religiös zu verstehen, es geht um eine vertrauensvolle Offenheit für die/den Andere/-n. Es geht um die Weise, in welchem das menschliche Leben sich vollzieht, das tagtäglich erlebte Miteinander. Bevor es um die inhaltliche Beurteilung eines Gesagten gehen kann, steht immer erst die Annahme der „[...] Wahrhaftigkeit des/der Anderen in der Selbstmitteilung seiner/ihrer unbegreiflichen Personalität.“²⁷³ In späteren Werken betont Dussel an dieser Stelle den spezifischen Rationalitätstypus der vororiginären ethischen Vernunft. Diese ist das erste rationale Moment und geht jedem Vernunftakt voraus. Die An-Erkennung der/des Anderen als Andere/-n liegt begründet in dieser vorursprünglich ethischen Vernunft. Erst wenn der/die Andere als selbstständiges ethisches Subjekt anerkannt wird, ist Kommunikation nicht nur möglich, sondern bedarf es auch des Diskurses und der Argumente. Begegnung wird gestiftet von ebendiesem Rationalitätstypus. Am Anfang des Befreiungsprozesses steht die Entdeckung des/der verdeckten Ausgeschlossenen, was (bzw. wer) zum Rädchen im selbstreferentiellen System instrumentalisiert wurde, wird nun als würdiges ethisches Subjekt anerkannt.²⁷⁴ Noch bevor die/der Andere durch die ethisch-originäre Vernunft als Gleiche/-r anerkannt werden kann, muss sie/er durch die vororiginär-ethische Vernunft als Andere/-r anerkannt werden, als unterdrücktes, ausgeschlossenes ethisches Individuum. Es ist die Erfahrung des Sich-Aussetzens im „von-Angesicht-zu-Angesicht“, welche diese ethische Dimension als neuen Ausgangspunkt eröffnet. Die Affirmation des Opfers als Subjekt, welches im System verneint wird, ist zugleich Verantwortung – dies wurde im vorhergehenden Unterkapitel dargelegt. Systeme werden grundsätzlich geschaffen, um Leben zu bewahren und zu fördern. Werden Opfer in gewissem Sinne un-lebendig gemacht, können sie nicht einmal ihren Selbsterhaltungstrieb realisieren, hat das System versagt, ist das System schlecht/falsch. Es gibt eine Verantwortung für das Opfer und eine

²⁷² Vgl. Dussel (1989): S. 61; Vgl. Schelkshorn (1992): S. 100.

²⁷³ Ebd.

²⁷⁴ Vgl. Dussel (2009): S. 421.

gegenseitige Verantwortung und aus diesen beiden Momenten ergibt sich die Grundlage der kritischen Negation.

„Die bloße Existenz des Opfers ist die materiale Widerlegung oder Falsifizierung der Wahrheit des Systems, das Opfer fordert. Ebenso werden die reproduktiven Impulse in Frage gestellt, denn alle Institutionen erheben im Prinzip den Anspruch, Schmerz zu vermindern und den Tod zu verbannen.“²⁷⁵

Es wird hier der Scheidepunkt zwischen Nietzsches Wendung hin zur dionysischen Natur und der befreiungsethischen Wendung hin zu spontaner Solidarität und Gemeinschaftsgefühl evident. Die Vernichtung des Opfers ist immer ein komplizenhafter Akt des Zulassens, wir tragen als Menschen aufgrund unserer gemeinsamen Verletzlichkeit eine gemeinsame Verantwortung für unsere Mitmenschen. Vom Tatsachenurteil des Opfers in der Welt wird aufgrund dieser Verantwortung die normative Aufforderung, das opferfordernde System zu verurteilen, abgeleitet. Die Verantwortung ist keine freiwillige, sie lässt sich nicht ablehnen. Wird sie nicht übernommen, macht man sich schuldig vor dem/der Anderen.²⁷⁶ Das ethisch-kritische Prinzip erfolgt zunächst in seinem negativen Aspekt als Wahrnehmung der Negation, der Nicht-Reproduktion des Lebens, und führt von dort in seinen positiven Aspekt, das Übernehmen der Verantwortung, der Forderung der Lebensentfaltung.

Diese Forderung nach Entfaltung betrifft das System und geht über seine Reproduktion hinaus, das Leben beruht auf Wachstum oder Sterben, auf Beweglichkeit. Wie bereits unter 5.2 ausgewiesen, hebt Nietzsche ebendieses Faktum der Notwendigkeit des Wachstums besonders hervor, er lässt Zarathustra die Herausforderung des radikalen Wechsels verkünden – doch führt dessen unterschiedliche Auffassung zur konträren Weiterentwicklung zur Befreiungsethik. Die von Nietzsche verabscheuten Sklaven- und Menschenmassen, die Herdentiere und Anhänger repressiver asketischer Ideale müssen nach Dussel an-erkannt werden. Während Nietzsche narzisstische Triebe aus der Überwindung des Herdenglücks hin zu einem dionysischen Lustgefühl stark macht, hebt die Befreiungsethik die geschichtliche Dimension der Kritik hervor. Die von der ethisch-kritischen Vernunft gebildete Kritik bezieht sich neben der Reproduktion besonders auch auf die Entwicklung des Lebens jedes einzelnen Individuums in der Gemeinschaft. Das bedeutet, Normen, Handlungen, Institutionen und ethische Systeme müssen, um haltbar zu sein, das menschliche Leben langfristig fördern, woraus sich wiederum die Notwendigkeit einer ethischen Ökologie ableitet.²⁷⁷ Der „Wille zur Macht“ als lebensförderndes Prinzip ist aufgrund seiner narzisstischen Prägung empirisch unweigerlich mit Herrschaftstendenzen verbunden. Die Befreiung

²⁷⁵ Ebd. S. 107.

²⁷⁶ Vgl. Dussel (2000): S. 111.

²⁷⁷ Vgl. ebd. S. 114f.

als Verwirklichung des ethisch-kritischen Prinzips aber hat von einer Gemeinschaft der Opfer zu erfolgen.

E. Dussel schrieb für die Befreiung des kolonialisierten Lateinamerikas. Er schrieb für die Befreiung aus der Unterdrückung der herrschenden Macht des Westens, für den Ausbruch aus dem totalitären Abhängigkeitsverhältnis. Gleichzeitig aber macht die Befreiungsethik jene zum Ausgangspunkt, die jenseits einer geschichtlich unterdrückten Weisheit stehen. Diese wird zwar oft in naiver Weise als selbstständig angenommen, durch die Repression aber wird ihr schöpferischer Kern zerstört und ihre Reproduktion eingeschränkt. Betroffene werden erstens innerhalb eines bestimmten Systems ausgebeutet. Sie werden zweitens von der Diskussion ausgeschlossen, sind (Mit-)Träger der Auswirkungen fremder Entscheidungen. Und drittens gibt es auch Opfer, die in keinem (aktuellen) Knechtschaftsverhältnis stehen.²⁷⁸ Es wird hier evident, dass die Befreiung nicht bloß bei den Menschen der lateinamerikanischen Landwirtschaft beginnt und keinesfalls dort enden darf. Die Frage stellt sich, wo *wir*²⁷⁹ im Befreiungsprozess verortet sind, wie *wir* daran teilzunehmen verpflichtet sind, wie *uns* ein Anstoß möglich ist. Fassen wir diesen Befreiungsprozess abschließend also noch einmal zusammen, um ihn als Hintergrundfolie für den Gegenstand dieser Arbeit nutzen zu können, die (österreichische) Bildungspraxis.

Die Bewusstwerdung, Opfer zu sein, ist geknüpft an das Gefühl des eigenen Werts. Das Opfer wird sich seiner eigenen Negation bewusst, es ent-deckt sich als ver-deckt und fängt dadurch an, sich seines positiven Selbst bewusst zu werden. Es geht also darum, den eigenen Wert zu erkennen und gleichzeitig auch dessen Negation wahrzunehmen. Es entwickelt sich von da an das ethische Bewusstsein, Opfer zu sein. Die Begegnung des „Von-Angesicht-zu-Angesicht“, die Anerkennung der/des Anderen als Andere/-n, bildet das Apriori jeder Ethik und wird begründet durch die Ausübung der vororiginären-ethischen Vernunft. Es wird damit der Möglichkeitsraum für Kommunikation und Argumentation eröffnet, die Ausgangsbedingung einer neuen reellen, möglichen und zukünftigen Gemeinschaft.

Während die Diskursethik auf dem empirisch unmöglichen Prinzip der argumentativen Teilnahme aller Betroffenen an der wirklichen Kommunikationsgemeinschaft aufbaut, hat die Befreiungsethik diesen Tatbestand der asymmetrischen Verhältnisse zum Ausgangspunkt. Sie geht von eben diesem gegebenen Ausschluss aus und erstrebt von dort aus eine Umwälzung der

²⁷⁸ Vgl. Dussel (2009): S. 418.

²⁷⁹ Dieses „wir“ bezieht sich an dieser Stelle erstens generell auf jedwedes ethische Individuum, zweitens aber konkret besonders auf den/die Bürger/-in der reichen westlichen Industriestaaten und noch konkreter auf den österreichischen Bürger/die österreichische Bürgerin und damit Partizipant/-in des österreichischen Bildungssystems – ein besonderer Fokus liegt dabei auf (angehenden) Lehrpersonen.

Verhältnisse.²⁸⁰ Die Bewusstwerdung steht als essenzielles Moment am Beginn des Befreiungsprozesses, stößt diesen an. Sie ist aber kein solitärer Vorgang, sondern gemeinschaftlich vermittelt. Das unterdrückte Subjekt erkennt sich als unterdrückt *in der Gemeinschaft*. Von da an geht es darum, auf demokratischer, symmetrischer und pluralistischer Basis das gemeinsame und gemeinschaftliche Projekt der Befreiung zu erschaffen. Es geht um das Zeichnen einer historisch-möglichen Utopie, um die Verfolgung bestimmter politischer und ökonomischer Ziele, wofür technische, ökonomische, wissenschaftliche und politische Vermittlungen vorgenommen werden müssen. Bezogen auf die von Dussel unterschiedenen Vernunfttypen, umfasst das Befreiungsprojekt also die kritisch-diskursive, die strategische und die instrumentelle Vernunft.²⁸¹ Beurteilt wird einerseits die Wahrheit des herrschenden Systems, andererseits auch dessen Gültigkeit. Die Existenz der Opfer falsifiziert die Wahrheit, die neue, kritische Geltung der Kommunikationsgemeinschaft der Opfer greift die herrschende an. Die materiale Kritik bezieht sich auf die Negation des Lebens des Opfers, die formale Kritik bezieht sich auf den diskursiven Ausschluss aus der Diskussion und die instrumentelle Kritik der Faktibilität bezieht sich auf den Umstand, dass das gegebene zur Gültigkeit erhobene und herrschende System das Leben des Opfers nicht fördert.

Das Leiden ist reale Auswirkung des Systems. In materialer Hinsicht fehlen Überlebensnotwendigkeiten, in formaler Hinsicht sind sie vom Diskurs der Herrschaft ausgeschlossen, haben daher keine Stimme. Dies ist der Tatbestand, von welchem die ethische Kritik als Ausübung der ethisch-kritischen Vernunft ausgeht. Es wird in einem ersten Schritt die Negation affirmiert, das negierte Leben des Opfers anerkannt, die Würde des/der Ausgeschlossenen bejaht. Diese Anerkennung ist für die Entwicklung des ethisch-kritischen Bewusstseins Voraussetzung, nur durch sie wird der Schmerz der verletzten Leiblichkeit Sache des Gewissens/Bewusstseins. Und daran anschließend kann erst ein ethisch-kritisches Urteil gesprochen werden, können Normen, Institutionen, Handlungen „schlecht“ oder „böse“ genannt werden. Es ist dies die erste Ebene der Befreiungsethik, die Ebene der Bewusstwerdung und des Urteils – und es ist ebendiese Ebene, welche den zentralen Inhalt der vorliegenden Arbeit bildet. Sie stellt den notwendigen, nie aber hinreichenden, Ausgangspunkt dar. Für jeden Befreiungsprozess – jeden der spiralförmigen Prozesse, der zu einer neuen geschichtlichen, niemals absoluten, Wahrheit führt – ist die Bewusstwerdung unumgänglich.

²⁸⁰ Vgl. Dussel (2009): S. 413f.

²⁸¹ Vgl. ebd. S. 421f.

Von der An-Erkennung des/der Anderen geht durch einen deontischen Schritt Verantwortung für ihn/sie aus. Es kann daraus der negative Imperativ formuliert werden: „Handle nicht so, daß die Folge Deiner Handlung Opfer verursacht, denn wir tragen Verantwortung für das Leben (Tod) des Anderen.“²⁸² Bei dem negativen Imperativ bleibt es aber nicht, die Befreiungsethik ist schöpferisch. Der Mensch wird begriffen als geschichtsveränderndes Subjekt, der Einfluss Karl Marx‘ hinsichtlich dieses Verständnisses wurde bereits erwähnt. „Die Philosophen haben die Welt nur verschieden *interpretiert*, es kommt darauf an, sie zu *verändern*.“²⁸³

Das Urteil muss zu der Konstitution einer symmetrischen Gemeinschaft der Opfer führen, von welcher die Interpellation im ersten Schritt an die anderen Unterdrückten ausgeht, sowie daraufhin an sämtliche Systemangehörige, die sich mit den Opfern solidarisieren könnten. Es geht um eine Erweiterung der Gemeinschaft der Opfer um möglichst viele Personen, die zur Solidarität bereit sind. Es beginnt dann der konkrete „Arbeitsprozess“, die Gründe für die Negation werden in dialektischer Weise und unter Einbezug wissenschaftlicher Erklärungen analysiert. Dadurch lässt sich eine Möglichkeitswelt konstruieren, die utopische Vernunft zeigt mögliche dialektische Alternativen auf. Mit diesem zukunftsorientierten Blick auf das, was nicht ist aber sein könnte, richtet sie sich gegen die konservative und anarchische Vernunft. Diese Perspektive erst bringt die transformative Handlungsebene in Gang, die eigentliche Praxis der Befreiung. Ethisch faktible Taten führen die Veränderung herbei, durch die die vorherige Negation durch das System wiederum empirisch negiert wird. In anderen Worten: Die lebensverneinende Unterdrückung wird aufgehoben und dadurch werden neue reale positive Momente geschaffen, welche den Kriterien der ethischen Faktibilität entsprechen. „Die Utopie wird zum möglichen Projekt und im Nachhinein zum empirischen Programm.“²⁸⁴ Wie auch Nietzsche geht es der Befreiungsethik nicht um bloße Negation. Auf die Dekonstruktion der geltenden Werte folgt die schöpferische Konstruktion neuer, kritischer Werte. „Wenn das Aktuelle das Leben behindert, muß man eine Welt entwerfen, in dem das Leben möglich wird.“²⁸⁵ Was Nietzsche von Dussel und auch Freire scheidet, ist die unauflösbare Verbindung von Subjektivität und Gemeinschaftlichkeit. Das Bewusstsein²⁸⁶ ist monologischen Ursprungs, jedoch immer gemeinschaftlich konzipiert, der Horizont ist stets intersubjektiv.

²⁸² Dussel (2000): S. 112.

²⁸³ Karl Marx: Thesen über Feuerbach. In: *Marx-Engels-Werke*. Bd. 3. Berlin: Dietz 1958. S. 535.

²⁸⁴ Dussel (2000): S. 141.

²⁸⁵ Ebd. S. 139.

²⁸⁶ Es ist an dieser Stelle das kritische Bewusstsein im Sinne der „conscientização“ nach Paulo Freire gemeint; Vgl. S. 107ff.

Wollte man drei Punkte dieses Kapitels bestimmen, auf welchen in der vorliegenden Arbeit der Fokus gelegt wird, so wäre als erster Punkt die formulierte universale ethische Norm der Verpflichtung zur Produktion, Reproduktion und Weiterentwicklung jedes konkreten menschlichen Lebens einer Gemeinschaft zu nennen. Die Vernunft darf niemals über das Leben gestellt werden, es hat dieses als Ursprung und absolute und intrinsisch materiale Bedingung. Diese Herausstellung ist eine Nietzsches großer Errungenschaften. Rationalität und Vitalität stehen sich niemals gegenüber, die Vernunft steht als Klugheit des Lebens in dessen Dienst. Das menschliche Leben bildet ihren Referenzpunkt und ihr letztes Wahrheitskriterium.

Als zweiter Punkt wäre die Bewusstwerdung als entscheidendes Moment im Befreiungsprozess zu nennen. Das gegenwärtige System wird an seiner inneren Selbstwidersprüchlichkeit zugrunde gehen, ganz so wie es die vorgängigen taten. Wird die Anzahl der Opfer wegen einer zu großen Opferanzahl intolerabel, wird diese Inkonsistenz offenbar und dringt in das kritische Bewusstsein der Opfer ein. Die kapitalistische Ethik der Globalisierung sieht das Begleichen einer Schuld als moralische Verpflichtung. Die Tode (und das Leben) unzähliger moralischer Subjekte aber, stehen außerhalb dieser Perspektive. Das Kapital aber kann seinen Mehrwert nicht weiter akkumulieren, denn aller nicht-kapitalistische Reichtum wurde bereits akkumuliert und ist in dieser Form nicht zukunftsfähig. Es ist Aufgabe der kritischen Sozialwissenschaften, die Lebensfeindlichkeit des Systems aufzuzeigen und seine damit einhergehende Endlichkeit. Die gegenwärtige weltweite ökologische und soziale Krise birgt den Keim für eine neue Zivilisation.

„Die Ethik wird so zum letzten Ausweg der Menschheit vor der Gefahr ihrer Selbstauslöschung. Nur die wechselseitige Solidarität und das Bemühen um intersubjektive Geltung nach dem Kriterium von Leben und Tod kann uns vielleicht vor dem Absturz bei dem Drahtseilakt bewahren, vor dem Abgrund der zynischen und ethisch unsensiblen Verantwortungslosigkeit gegenüber den Opfern und der fundamentalistischen Paranoia. Das Fundament für das Sein eines zukünftigen Welt-Systems befindet sich in dem Sein-Sollen der solidarischen und befreienden Akteure der Gegenwart.“²⁸⁷

Das kritische Bewusstsein bildet das erste, entscheidende Moment im Übergang von der passiven Naivität zur Realisierung der Freiheit. Auch in diesem Punkt sind sich Nietzsche und die Befreiungsethik einig. Es gilt auszubrechen aus unterdrückenden Denkstrukturen, sich selbst und seiner Umwelt gewahr zu werden – zu demaskieren und dekonstruieren.

Allerdings, und dies trennt Nietzsche von Dussel und bildet den abschließenden dritten Punkt dieser Auflistung, erfolgt die Ausübung der Rationalität stets in intersubjektiver Weise. Das menschliche Leben *ist* Leben in Gemeinschaft, dies betrifft seine physisch-biologische,

²⁸⁷ Dussel (2000): S. 173.

geschichtlich-kulturelle, ethisch-ästhetische und mystisch-spirituelle Erscheinungsform.²⁸⁸ Der Befreiungsprozess ist kein individualistisch-vitalistischer, er ist wesentlich und notwendigerweise ein gemeinschaftlicher. Während Nietzsche im Stil postmodernen Denkens das Subjekt als solches schlechthin negiert, baut die Befreiungsethik auf strategischer und taktischer intersubjektiver Organisation auf. Das Subjekt ist ethisches Subjekt – es konstituiert sich gemeinschaftlich und ist der Gemeinschaft daher stets verpflichtet, es geht um die Anerkennung des/der Anderen als Subjekt – nicht um die Vernichtung des Subjektstatus.

²⁸⁸ Vgl. ebd. S. 175.

6 Bildung, Erziehung, Lehren und Lernen

Die geleistete Aufschlüsselung der Befreiungsethik hat die Tatsache ausgewiesen, dass der Mensch ein an sich ethisches Wesen ist, was in seiner Sozialität begründet liegt, in seinen zwischenmenschlichen Beziehungen, welche er selbstreflexiv frei zu gestalten in der Lage ist. Sie führte auch zu dem eindeutigen und universalen ethischen Imperativ, das Leben jedes einzelnen Individuums zu fördern und zu entwickeln. Dass dieser Imperativ unhintergebar besteht und jedes Sichentziehen ein schuldig-sein bedeutet, bildet die Grundvoraussetzung für eine kritische Ethik, welche ebendieser Tatbestand nicht nur legitimiert, sondern darüber hinaus verpflichtet, Wertungen vorzunehmen.

Der zweite Hauptteil dieser Arbeit widmet sich, wie bereits beschrieben, dem Bildungsbegriff, der Zusammenführung von Freiheit und Bildung hin zu befreiender Bildung – und dem im gleichen Zuge aufgezeigten Tatbestand, dass eine Zusammenführung überflüssig, gar unmöglich ist. Der Bildungsbegriff schließt den Freiheitsbegriff immer schon mit ein, kommt ohne diesen nicht aus. Seit bereits einigen Jahren allerdings erfährt der Bildungsbegriff semantisch eine Umdeutung in sein Gegenteil, welche sich mittlerweile so erfolgreich durchgesetzt hat, dass die Verkehrung naturalisiert und der Weg für eine missbräuchliche Verwendung des Bildungsbegriffs geebnet wurde. Es werden im folgenden Teil einerseits erneut Autoren aufgegriffen, deren Ausführungen sich bereits in den bisherigen Teilen finden, namentlich beispielsweise Erich Fromm und Friedrich Nietzsche. Andererseits werden nun Autoren einbezogen, welche den/einen Schwerpunkt ihrer wissenschaftlich-philosophischen Arbeit auf das Thema „Bildung“ gelegt haben. Um die Arbeit konkret anschlussfähig zu machen, schwenkt die Arbeit den Blick immer wieder auf den Staat Österreich, die hierzulande herrschende Auffassung von Bildung, den Umgang mit dieser. Dazu werden maßgeblich Gedanken des 2021 verstorbenen österreichischen Bildungswissenschaftlers Erich Ribolits sowie des österreichischen Philosophen Konrad P. Liessmann aufgegriffen. Beide lehrten unter anderem an der Universität Wien und üben eine sich zwar in Teilen überschneidende, durchaus aber auch ergänzende Kritik am österreichischen Bildungssystem. Wie bereits im Gesamtaufbau der Arbeit verfolgt, wird auch dieser Teil mit einer Begriffserläuterung und Darstellung der aktuellen Lage begonnen. Beides ließe sich ohne geschichtliche Einbindung allerdings in keiner Weise angemessen vornehmen, weshalb dieser im Folgenden ebenso Raum gegeben wird.

„Das pädagogische Feld ist ein Subsystem der Gesellschaft. Entwicklungen in diesem Bereich müssen dementsprechend stets in engem Kontext mit der jeweiligen Sichtweise des Menschen, seinem ihm unter den

aktuellen politisch-ökonomischen Bedingungen zugestandenem Wert, den sozialen Gegebenheiten sowie den gängigen Prämissen der Lebensgestaltung und Arbeitserbringung gesehen werden.“²⁸⁹

Das pädagogische Feld ist weiters ein sehr großes Feld, ein System bestehend aus einer Vielzahl von Variablen. Um nicht auf allgemeinsten Ebene zu verharren, werden die Ausführungen schließlich an der Person des/der Pädagogen/Pädagogin konkretisiert. Diese Auswahl ist kein Zufall, sondern wird sich inhaltlich aus dem Vorhergehenden ergeben. Neben dem offiziellen Lehrplan gibt es immer auch „heimliche“ Lehrziele, welche diesen oft sogar konterkarieren und durch sämtliche pädagogische Bemühungen durchscheinen. Sie schlagen sich nieder in der Lernorganisation, den Beziehungsformen und der gegebenen Legitimation für das Lernen überhaupt. Aufschluss über die versteckten Ziele kann eine genaue Analyse der strukturellen Bedingungen und des Selbstverständnisses der Bildungseinrichtung geben.²⁹⁰ Insgesamt kann Bildung entweder befreiend oder unterdrückend wirken, einen neutralen Zwischenraum gibt es nicht.²⁹¹ Und nur in einer befreienden Bildung wäre die Grundlage der Befreiungsethik verwirklicht. Nur eine Bildung, welche Freiheit und Mündigkeit zu ihrem tatsächlichen Zweck und Inhalt hat, entwickelt das Leben. Erziehung zur Unterdrückung, als Unterdrückte/-r wie Unterdrückende/-r, verneint das Leben. Solch eine Erziehung wäre die Basis der Reproduktion des herrschenden Systems, sie wäre Katalysator für den Wohlstand einiger Machthabenden um den Preis des Todes einer Vielzahl von Armen.

Paulo Freire, brasilianischer Pädagoge, revolutionierte mit seinem 1970 erschienenem Werk *Pädagogik der Unterdrückten*²⁹² vielerorts die bildungspolitische Sichtweise. Wenngleich von dem anfänglichen Enthusiasmus heute wenig sichtbar ist, wurde das Werk in insgesamt 18 Sprachen übersetzt und stellt eines der meistzitierten Werke im deutschsprachigen bildungswissenschaftlichen Kontext dar. Als paradigmatischer befreiungspädagogischer Autor legt er dem Werk befreiungsethische Forderungen implizit grund, welche in ihrer Deutlichkeit und philosophischen Schlüssigkeit von E. Dussel erst im Jahr 2011 ausformuliert und publiziert wurden. Seine Ausführungen finden in diese Arbeit daher gewichtigen Eingang, gleichzeitig werden diese hinsichtlich der bildungspolitischen Veränderungen der letzten Jahre kritisch hinterfragt.

²⁸⁹ Vgl. Erich Ribolits: *Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen*. Wien: E. Löcker 2010. S. 107.

²⁹⁰ Vgl. ebd. S. 100.

²⁹¹ Handeln und damit auch Bildung ist immer politisch. Vgl. dazu S. 99.

²⁹² Paulo Freire: *Pädagogik der Unterdrückten*. Mit einer Einf. v. Ernst Lange. Übers. v. Werner Simpfendorfer. Stuttgart: Kreuz-Verlag 1971.

Das Werk wurde von 1967 – 1968 in portugiesischer Sprache verfasst, erschien aber zuerst im New Yorker Verlag Herder&Herder in der englischen Übersetzung von Myra Bergman Ramos. Im gleichen Jahr erschien die spanische Version im Verlag Tierra Nuova, im Jahr 1972 folgte die Erscheinung der portugiesischen Version im portugiesischen Verlag Afrontamento unter dem Titel *Pedagogia do Oprimido*. Erst im Jahr 1974 erschien das Werk in Freires Heimatland Brasilien im Verlag Paz et Terra.

6.1 Das Schlag-Wort „Bildung“

Der Bildungsbegriff fungiert heute in gesellschaftspolitischen Debatten als Hammer, als Schlag-Wort, welches näher zu erläutern nicht von Nöten zu sein scheint. Als sprachlicher Universal-schlüssel stellt der Begriff einen „Alltagsdietrich“ dar, welcher nicht aus seiner eigenen Begriffsbedeutung heraus, sondern vielmehr aufgrund der durch ihn hervorgerufenen Assoziati-onen wirkt. Uwe Pörksen kategorisiert solche Begriffe aufgrund ihrer Dehn- und Formbarkeit unter „Plastikwörter“²⁹³, sie bringen ein riesiges Feld auf einen Nenner und erheben einen diffu-sen und inhaltsarmen Universalitätsanspruch.²⁹⁴ Ihr abgeflachter Gebrauch verhüllt und verklärt allerdings die Wirklichkeit.²⁹⁵

Fällt der Bildungsbegriff, macht sich – mit einem Schlag – allgemeiner Enthusiasmus breit, Bildung wird als Schlüssel zu Wohlstand und Wohlstand als Grundvoraussetzung für Glück gedacht. „Wer Bildung sagt, hat immer recht.“²⁹⁶ Wenn gilt, dass jede/-r ihres/seines Glückes Schmied ist, dann kann Bildung als das notwendige Rohmaterial, das „Metall“, bezeichnet werden. Die Forderung nach mehr „Bildungsqualität“ zu hinterfragen, ruft Entrüstung in linken sowie rechten Reihen hervor, macht zur Zielscheibe feindlicher Blicke und führt nicht selten zum Ausschluss aus der Debatte. Dies gilt nicht nur im populärwissenschaftlichen Bereich, sondern auch hinsichtlich des vermeintlich wissenschaftlich-universitären Diskurses. Der Ruf nach Bildungsreformen gehört mittlerweile zum guten Ton – Bildung ist von Wert, an ihrer Verbesserung muss laufend gearbei-tet werden. Doch ist es ebendiese These, welche hier infrage gestellt und durchleuchtet wird. Was wird unter „Bildung“ verstanden, deren Wert anzuzweifeln solch allseitige Empörung her-vorruft? Wonach wird verlangt, wenn „Bildungsqualität“, „Bildungsreformen“ oder „Bildung für alle“ gefordert wird?

„Bildung“ ist ein relativer Begriff ohne allgemein akzeptierte Definition, er wird von unterschied-lichen Personen unterschiedlich verstanden. Einst war er revolutionärer Kampfbegriff des Bürgertums, welches nach staatlicher Vormachtstellung strebte.²⁹⁷ Heute wird er „[...] unabhän-gig von irgendeinem besonderen intellektuellen Anspruch [er] synonym zu besonderer

²⁹³ Eine weiters verwendete Metapher ist „Amöbenwörter“. Vgl. Uwe Pörkens: *Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur*. 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta 1989.

²⁹⁴ Vgl. ebd. S. 119.

²⁹⁵ Vgl. ebd. S. 17.

²⁹⁶ Liessmann (2017): S. 7.

²⁹⁷ Vgl. Ribolits (2010): S. 39.

sprachlicher Ausdrucksfähigkeit, großem lexikalischem Wissen sowie hohen und vor allem verwertbaren Abschlüssen im Schul- und Ausbildungssystem verwendet.“²⁹⁸

Soll nun die Qualität von Bildung beurteilt werden, so braucht es dafür Maßstäbe. Ribolits macht die subjektive Konnotation des Qualitätsbegriffs deutlich, indem er ihn mit dem Begriff der Schönheit vergleicht. Schönheit objektiv festmachen zu wollen, erscheint zwar absurd, nichtsdestotrotz erscheint häufig z.B. ein Gemälde besonders vielen Menschen als besonders schön. Dies setzt eine wertende Gegenüberstellung mit beobachtbaren Merkmalen des Gemäldes voraus, sei es Farbverwendung, Detailgenauigkeit oder sonstige künstlerische Aspekte. Ebenso ist Qualität, wenngleich sie Alltagssprachlich als Eigenschaft des Beurteilungsgegenstandes aufgefasst wird, keine beobachtbare Eigenschaft oder Beschaffenheit eines Objekts, sondern Bewertungsergebnis hinsichtlich der Objektbeschaffenheit.²⁹⁹

Wie Bildung also beurteilt wird, hängt von Kriterien ab, welche aus einer bestimmten Interessenslage heraus generiert wurden. In Österreich wird die hervorragende Qualität berufsbildender höherer Schulen häufig mit dem besonders geringen Arbeitslosigkeitsrisiko der Absolventen/Absolventinnen dieses Schultyps begründet. Darin lässt sich die spezifische Vorstellung der Zwecksetzung der Schule erkennen: „Schule hat als Zulieferinstanz für den Arbeitsmarkt zu fungieren, indem sie für die wirtschaftliche Verwertung optimal einsetzbare Absolvent/innen generiert.“³⁰⁰ Diese Zwecksetzung haftet der Institution Schule durchaus nicht an, im Gegenteil. Das griechische „scholé“, das Wort für Muße, lebt in der Bezeichnung „Schule“ noch fort, womit ursprünglich also der Ort bezeichnet wurde, der von jeder Verzweckung freigehalten ist.³⁰¹ Muße galt in der Antike als die erstrebenswerte Daseinsweise, Arbeit, griech. „ascholia“, galt als Negation der Muße und sollte daher vermieden werden. In der Zeit der Muße konnte man sich konzentriert Dingen widmen, die den Wert in sich trugen und nicht Mittel zu einem Zweck waren: der Schönheit, der Erkenntnis, der Freundschaft, der Erotik.³⁰² Die Zeit der Muße war keine leere Zeit, sondern in höchstem Maße erfüllte Zeit, Zeit der Ruhe und der Besinnung. Mit dem Beginn der Neuzeit erfuhr der Begriff der Arbeit dann eine Umdeutung, die sich mit den bürgerlichen Revolutionen des 18. und 19. Jahrhunderts zunehmend durchzusetzen und schließlich um die Wende zum 20. Jahrhundert zu allgemeiner Akzeptanz gelangte. „Arbeit“, traditionell die

²⁹⁸ Ebd. S. 40.

²⁹⁹ Vgl. Helmut Heid: Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. Hrsg. v. Andreas Helmke/Walter Hornstein/Ewald Terhart. Weinheim/Basel: Beltz 2000 (=Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 41). S. 41.

³⁰⁰ Ribolits (2010): S. 42.

³⁰¹ Vgl. ebd. S. 104.

³⁰² Vgl. Liessmann (2017): S. 27.

Bezeichnung für fremdbestimmtes Tun, galt zuvor als bittere Notwendigkeit, als Notdurft des Daseins. Jede/-r die/der es sich leisten konnte, entzog sich ihr. Die Arbeiterbewegung hat schließlich aus der Not ihres Klientels eine Tugend gemacht, stilisierte die/den geknechtete/-n Unterdrückte/-n zur Heldin/zum Helden und erhöhte die Arbeit vom Mittel zur Bedürfnisbefriedigung zum Zweck an sich. Statt der parasitären feudalen Faulheit zu verfallen, wurde nun um die eigene soziale Disziplinierung durch entfremdete – weil bereits im Kontext profitorientierter Ökonomie stattfindende – Arbeit gekämpft.³⁰³ Bereits Nietzsche beschrieb diese Entwicklung in der „Fröhlichen Wissenschaft“ mit äußerst treffenden Worten.

„Das Leben auf der Jagd nach Gewinn zwingt fortwährend dazu, seinen Geist bis zur Erschöpfung auszugeben, im beständigen Sich-Verstellen oder Ueberlisten oder Zuvorkommen: die eigentliche Tugend ist jetzt, Etwas in weniger Zeit zu thun, als ein Anderer. [...] Die Arbeit bekommt immer mehr alles gute Gewissen auf ihre Seite: der Hang zur Freude nennt sich bereits ›Bedürfnis der Erholung‹ und fängt an, sich vor sich selbst zu schämen. [...] – Nun! Ehedem war es umgekehrt: die Arbeit hatte das schlechte Gewissen auf sich.“³⁰⁴

War der Bildungsbegriff semantisch einst untrennbar mit dem der „Muße“ verbunden, so ist er heute untrennbar mit Leistungsstreben verbunden. Die Forderung nach höherer Bildungsqualität wird heute sicher nicht von der Forderung, mehr Zeit für Muße einzurichten, begleitet. Wird Qualitatives quantifiziert, mit anderen Worten, wird empirisch prinzipiell nicht Erfassbares operationalisiert, so müssen dafür Messkriterien festgelegt, von außen herangetragen, werden. Diese Interpretationshoheit geht stets mit einem Machtanspruch einher, der heute nur zu gern im Unbewussten gelassen wird. Damit werden, das formulierte bereits Marx, die gegebenen gesellschaftlichen Strukturen erhalten – die herrschende materielle Macht ist zugleich stets die herrschende geistige Macht.³⁰⁵ Die derzeit bediente Interessenslage ist ohne Zweifel die Absicherung und das Vorantreiben des Marktkapitalismus, des herrschenden politisch-ökonomischen Systems.

„In einer Gesellschaft, in der der Markt als oberste Regulierungsinstanz idealisiert wird und in der dementsprechend zunehmend nur mehr als relevant gilt, was sich in Tauschwertdimensionen ausdrücken lässt, bleibt als Maßstab für Qualität – letztendlich generell für ‚das Gute‘ – nur mehr das Kriterium des gewinnbringenden Verkaufs.“³⁰⁶

Um als „hochqualitativ“ oder „gut“ zu gelten, muss sich jede Art von Lernen in Form von materiell kalkulierbarem Gewinn niederschlagen, ökonomischer Wert und Qualität wurden zu Synonymen, die Frage nach einer Entsprechung humanitärer, ethischer oder moralischer Gesichtspunkte wird

³⁰³ Vgl. Ribolits (2010): S. 54f.

³⁰⁴ FW 329. KSA 3. S. 556f.

³⁰⁵ Vgl. Karl Marx/Friedrich Engels: Die deutsche Ideologie. In: *Marx-Engels-Werke*. Bd. 3. Berlin: Dietz 1958. S. 46.

³⁰⁶ Ribolits (2010): S. 44.

absurd.³⁰⁷ Wird das Bildungswesen heute „modernisiert“, so geschieht dies mit Selbstverständlichkeit zu dem Zweck, den aktuell gegebenen Verwertungsbedingungen optimal zu entsprechen. Solange die künstliche Abstraktheit dessen, was „gute, hochqualitative Bildung“ ist, nicht dekonstruiert wird und die dahinterliegenden Interessen ans Licht, als Gegenstand der Debatte in den gesellschaftlichen Fokus, gelangen, bleibt deren „Optimierung“ im Denkhorizont des kapitalistischen Status quo gefangen. Wird derzeit die Veränderung des Bildungssystems gefordert, so zeigen sich darin Veränderungen in den Anforderungen des Marktkapitalismus. Auf diese Veränderungen und deren Sichtbarkeit in der aktuellen Gestaltung von Bildung wird auf den folgenden Seiten genauer einzugehen sein, der Zusammenhang bestand im Grunde allerdings bereits in früheren Jahren.

Spätestens mit der Einführung der Schulpflicht wurde das Bildungswesen untrennbar mit der Warengesellschaft verbunden, auch der bürgerliche Bildungsbegriff bestand in einer unauflösliehen Zweckverbindung mit der Ökonomie. Es sollten damals wie heute nützliche Subjekte für die Gesellschaft herangezogen werden, die einen möglichst hohen Beitrag zur Steigerung des Mehrwerts leisten. Ribolits kritisiert explizit die oftmals vorherrschende Idealisierung einer rückwärtsgewandten Utopie hinsichtlich des Bildungsbegriffs, welche er auch Liessmann in dessen Werk *Theorie der Unbildung*³⁰⁸ konstatiert.³⁰⁹ Durchaus war der bürgerliche Bildungsbegriff anders als der heutige konnotiert und wurde getragen von Leitbegriffen wie „Mündigkeit“, „Emanzipation“, „Verantwortung“ und „Autonomie“. Der freie, eigenverantwortliche und radikale Vernunftgebrauch kulminierte im Bildungsbegriff als Kampfansage für die feudale Ordnung. Im Bildungsbegriff lag ein Impuls zu gesellschaftlicher Umwälzung, zu Revolution. Es ging dabei aber um *politische* Befreiung, und zwar ausschließlich um eine solche.³¹⁰ Waren aus den Untertänen dann Staatsbürger/-innen geworden, verschwand der revolutionäre Impuls und Bildung diente wieder der Sicherung des gesellschaftlichen Status quo. Für diesen Zweck wurden die Köpfe zugerichtet, nun eben von pädagogischen anstatt von kirchlichen Instanzen. Nicht massenhaft emanzipierte, selbstbewusste und kritische Menschen verließen infolge der bürgerlichen Revolution die Schulen und Universitäten, sondern Menschen, welche die hinter den Verhältnissen wirksame Grundprämisse der Verwertungslogik des Marktes verinnerlicht hatten. Sie hatten im Zuge der *politischen* Emanzipation für *bürgerliche* Freiheit gekämpft, sie waren nicht zu freien

³⁰⁷ Vgl. ebd.

³⁰⁸ Konrad P. Liessmann: *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Zsolnay 2006.

³⁰⁹ Vgl. Ribolits (2010): S. 130.

³¹⁰ Diesen Umstand stellt auch E. Fromm heraus; Vgl. dazu S. 25f.

Individuen geworden, sondern hatten sich Handlungsfreiheit erkämpft. Es ging darum, sich innerhalb der Marktgesellschaft souverän verhalten zu können, als vereinzelte Individuen versuchten sie sich fortan konkurrierend Wettbewerbsvorteile zu erschließen. In der bürgerlichen Gesellschaft bestimmt sich der Wert des Menschen anhand ökonomischer Parameter, Wert wird zu Verwertbarkeit. Durch den Schul- und Universitätsbesuch konnten vorteilhafte gesellschaftliche Positionen erreicht werden, welche zuvor bereits mit der Geburt zugeteilt waren. Die bürgerliche Ökonomie war mit der Pädagogik so sehr verbunden, wie es heute die kapitalistische ist, wenngleich auch weniger offensiv und offensichtlich. Und wird im Folgenden der bürgerliche Bildungsbegriff erörtert, so gilt es diesen Umstand der bereits bestehenden Zweckverbindung mitzudenken, um nicht in einer Verklärung der Vergangenheit verhaftet zu bleiben und dabei den Blick auf die Zukunft zu verlieren.

Begriffe wie „Emanzipation“ dienten der Schaffung bürgerlich-demokratischer Verhältnisse. Sobald sich solche aber etabliert hatten, bedeutete der revolutionäre Charakter der Begriffe deren Gefährdung. Der Bildung kam hinsichtlich der bürgerlichen Gesellschaft eine Reproduktionsfunktion zu, der Emanzipationsbegriff musste inhaltlich entleert und verharmlost werden und konnte von da an als Begriffshülse, ganz nach Bedarf verschiedentlich gefüllt, vielfach Verwendung finden. Mit ihm wurde unter anderem auch dem Mündigkeits-, Autonomie- oder Verantwortungsbegriff der Stachel gezogen, als hohle Pathosbegriffe fließen sie heute in fast jede bildungsbezogene Rede und dienen als attraktive Verpackung verschiedenster Ideologien. Das Schlagwort Bildung gilt es daher auf den jeweiligen Kontextgebrauch hin genau zu durchleuchten, nicht von sich aus ist es semantisch Träger befreienden Inhalts.³¹¹

6.1.1 Vom Ursprung des Bildungsbegriffs: Bildung als Freisetzung des Denkens

Der Bedeutungswandel des Bildungsbegriffs wurde im vorherigen Kapitel bereits ausgewiesen, er soll im Folgenden allerdings durch eine Kontrastierung noch konkreter gemacht werden. Wenn häufig vom „ursprünglichen Bildungsbegriff“ die Rede ist, wird meist auf das bürgerliche Verständnis desselben rekurriert, auf das vom Neuhumanismus formulierte Programm der Selbstformung des Menschen. Chronologisch weiter zurückgehend war die Formung des Menschen allerdings nicht Menschen-, sondern Gottessache. Gott schuf, so findet es sich verschriftlicht in der biblischen Genesiserzählung, den Menschen nach seinem Bilde, der Mensch

³¹¹ Bereits 1979 beschrieb Jörg Ruhloff das Problem der fehlenden einheitlichen und aus ihrem Binnenraum stammenden Ziele der Pädagogik in: Jörg Ruhloff: *Das ungelöste Normproblem in der Pädagogik. Eine Einführung*. Heidelberg: Quelle & Meyer 1979.

ist in christlich-theologischer Deutung Abbild Gottes. In die deutsche Sprache wurde der Bildungsbegriff von dem philosophisch-theologischen Mystiker Meister Eckhart eingeführt, er bezeichnete damit die „Einbildung“ des Gottesbildes in die Menschenseele, die immer weitere Aufnahme des wahren Gottesbildes in die eigene Seele und damit die Annäherung des/der Einzelnen an Gott.³¹² Mit „Bildung“ war einst also eine mystische Erfahrung gemeint.

Das 17. bzw. 18. Jahrhundert waren geprägt vom Vernunft-, Wissenschafts- und Fortschrittsgedanken, religiöse Deutungsmuster wurden zu Gunsten der aufklärerischen Vernunft zunehmend verdrängt. Es galt nun, sich aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit zu befreien³¹³, das sprichwörtliche „pädagogische Jahrhundert“ war eröffnet. Die neuhumanistische Bildung erlangte ihre Identität unter dem Einfluss der Ethik Kants, den humanistischen Philosophien Lessings, Herders und Humboldts und den Dichtungen Goethes und Schillers, unter anderem waren auch die Schriften Novalis', Hölderlins, Schlegels, Jean Pauls, Schleiermachers, Fröbels und Pestalozzis prägend. Ein vielschichtiger Humanismusgeist durchzog die Bildung der Aufklärung, in welcher sowohl Rationalismus als auch Idealismus, Natur sowie Geist, Gefühl sowie Vernunft, Utopie sowie Universalität und auch Mystik, Religion, Dichtung, Kunst und Musik ihren Platz hatten. Das Endliche begegnet in der neuhumanistischen Bildung dem Unendlichen, die Einheit trifft auf das Ganze. Die dahinterstehende Idee von Menschlichkeit entsteht durch harmonische Formung. Die klassischen und romantischen Ideale der Kultivierung des Geistes und der Suche nach innerer Harmonie widersprachen allerdings dem modernen Menschen der Frühindustrialisierung. Mit dem Aufstieg des kaufmännischen und industriellen Bürgertums schwand das Bildungsverständnis als Suche nach einer harmonischen Ordnung, die Ausrichtung auf das Mehreren von Kapital schob sich vor die Ausrichtung auf das Erlangen eines glücklichen Lebens getragen vom Freiheits- und Gerechtigkeitsgedanken, begleitet von Gefühlen der Barmherzigkeit und Liebe. Das Geschäft, das Erzielen von Profit, verlangte eine darauf ausgelegte Unterrichtung und Ausbildung. Es wurde dafür nicht „Allgemeinbildung“, sondern vielmehr wurden spezifische Fertigkeiten und Techniken benötigt, der Erwerb von Qualifikationen erfolgte bedarfsgerecht. Das den modernen Menschen kennzeichnende Attribut „anpassungsfähig“ wird als immer wichtiger erachtet.³¹⁴

³¹² Jutta Breithausen/Rita Casale/Andreas Dörpinghaus/Giancarla Sola/Egbert Witte: SAGGI: Der Begriff der Bildung in Deutschland. Zwischen Philosophie und Pädagogik. In: Studi sulla Formazione 19/1 (2016). S. 55.

³¹³ Vgl. Immanuel Kant: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Berlinische Monatsschrift. Bd. 12 (1784). S. 481; vgl. Konrad P. Liessmann: Geisterstunde. *Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. München/Berlin/Zürich: Piper 2016. S. 109ff.

³¹⁴ Vgl. Breithausen/Casale/Dörpinghaus/Sola/Witte (2016): S. 56f.

Die Geschichte des Humanismus ging von der griechisch-klassischen „Paideia“ und römisch-lateinischen „Humanitas“ aus, fand sich dann in der mittelalterlichen „Perfectio“ (Vollkommenheit) und „Dignitas Hominis“ (Würde des Menschen) des „Umanesimo“ und „Rinascimento“ (Renaissance-Humanismus) wieder und schlug sich schließlich im Bildungsbegriff des 18. und 19. Jahrhunderts nieder, der die Idee des Menschen, der Menschlichkeit und Menschenwürde bekräftigt. Diese Ideen verlieren in den darauffolgenden Jahren an Gewicht, der wissenschaftliche Positivismus der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts erhob die Naturwissenschaften über die Geisteswissenschaften, wissenschaftliche Kriterien über die Auslegungskultur. Menschenbildung ist aber, im Gegensatz zu dem in einer Ausbildung sich Angeeignetem, nicht methodisch, quantifizierbar, messbar, sie entzieht sich wissenschaftlicher Beobachtung und wurde daher aus dem Bereich des „gültigen“ und „realen“ verdrängt. Der Bildungsbegriff erfuhr vielfältige Wandel hinsichtlich Bedeutung und Konnotation, insgesamt und übergreifend lässt sich allerdings eine Verschiebung von neuhumanistischen Deutungen, welche maßgeblich Überlegungen zu der Beziehung zwischen Mensch, Kultur und Bildung beinhalten, hin zu funktionalistischen Deutungen feststellen, welche ökonomisch, politisch, sozial und medial beeinflusst sind.³¹⁵

Dabei verhält es sich allerdings keinesfalls so, dass diese Veränderungen stets offenbar werden. Im Gegenteil, auch heute ist die Pädagogik noch an neuhumanistischen Begrifflichkeiten orientiert, deren gesellschaftlicher Niederschlag das System in Wahrheit gefährden würde und daher gleichzeitig verhindert werden muss. Im deutschsprachigen Raum wird man meist bereits zu Beginn des Lehramtstudiums mit Alexander von Humboldts Auffassung von Bildung konfrontiert, an zumindest einem die (durchaus als aktuell dargestellte) Bildungsidee ausweisenden Humboldt-Zitat kommt man als angängige Lehrperson nicht vorbei. Im Verlauf der universitären Lehre stellt sich dann allerdings schnell heraus, dass diese Definition praktisch kaum zur Umsetzung gelangt. Es wird im Folgenden dieses Humboldtsche Bildungsideal dargelegt. Und auch wenn die aktuelle inhaltliche wie organisatorische Ausrichtung von Bildungsstätten erst ab Kapitel 5.4 unter die Lupe genommen wird, zeigt ein im Zuge des Lesens vonstatten gehender gedanklicher Vergleich bereits auf, wie weit sich diese von dem immer noch proklamierten Bildungsideal Humboldts wegentwickelt hat.

Für Humboldt besteht in der Bildung „die letzte Aufgabe unsres Daseyns“³¹⁶ und gemeint ist damit, „dem Begriff der Menschheit in unserer Person, sowohl während der Zeit unseres Lebens,

³¹⁵ Vgl. ebd. S. 57.

³¹⁶ Wilhelm von Humboldt: Theorie der Bildung des Menschen. In: *Werke in fünf Bänden. Bd. 1.* 3. Aufl. Hrsg. v. Andreas Flitner u. Klaus Giel. Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung 1995. S. 235.

als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, das wir zurücklassen, einen so großen Inhalt als möglich, zu verschaffen.“³¹⁷ Um dies zu erreichen, ist die Verknüpfung des Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung nötig.³¹⁸ Der Mensch hat seiner Umwelt das „Gepräge seines Werthes“³¹⁹ sichtbar aufzudrücken, Tugend und Kraft sind die dafür zu kultivierenden menschlichen Wesensmerkmale. Die Weitergabe von Wissen bedeutet für Humboldt einen beruhigenden Akt entgegen die Vergänglichkeit, Bildung veredelt.³²⁰ Ziel und Zweck der Bildung besteht stets in einer gewissen (Veränderung der) Wesensverfassung des Menschen, dies bedingt aber keine Weltabgewandtheit, sondern im Gegenteil, die Aufforderung, sich der Welt auf so viele Arten als möglich zuzuwenden, seinen Verstand, seine Einbildungskraft, seine Sinne zu nutzen. Der Kern der Humboldtschen Philosophie besteht im Menschen als Endzweck der Bildung, die Welt ist Vehikel zu dessen Wesensveränderung, die mannigfaltige Betrachtung der Gegenstände dient weder sich selbst, noch der Veränderung der Welt, sie dient stets dem Erlangen einer Rückwirkung auf den/die Betrachter/-in, auf dass „das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme [der äußeren Vornehmungen] in sein Innres zurückstrale.“³²¹

Erst die Verschiedenheit und Vielfalt der Welt bedingt ihre Wirkung auf uns, fordert uns auf, sie zu erkunden, weckt Empfindungen in uns. Weil wir nicht gänzlich gegenständliche Welt sind, geht sie uns an, gibt sie sich uns auf, wir drängen von uns aus ins Außen – es geht dabei aber darum, sich in dieser Entfremdung nicht selbst zu verlieren. Jeder Gegenstand muss als Teil des Ganzen betrachtet werden, die Vielheit ist auf Allheit hin zu untersuchen, um möglichst auch das ganze Wesen des Menschen, sich in seiner Einheit, zu erreichen. „Gerade aber diese Einheit und Allheit bestimmt den Begriff der Welt.“³²² Anstatt bloßer Gelehrsamkeit kann nur so gelehrte Bildung, weise Tätigkeit, erlangt werden. Bildung beschreibt einen inneren Drang, nicht Mittel zu einem äußeren Zweck und ihre Wirkung der Erhöhung der Kräfte und Veredlung der Persönlichkeit wird umso ausgeprägter, umso umfassender sie geschieht, ihre Vollendung dient als Ideal. Blickt man nur auf das Einzelne in einem jeweiligen Stadium, und analysiert man dieses auch noch so detailliert, so kann man nie die Entwicklung und das Fortschreiten sowohl des Betrachtungsgegenstandes als auch der Umwelt und des/der Betrachtenden in das Wissen um

³¹⁷ Ebd.

³¹⁸ Vgl. Ebd.

³¹⁹ Ebd. S. 236.

³²⁰ Vgl. ebd. S. 237.

³²¹ Ebd.

³²² Ebd.

ihn einbeziehen. Jede Momentaufnahme, jede aus den Umständen extrahierte Betrachtung, hat für sich genommen kein Veränderungspotential. Erst durch ein In-Beziehung-Treten, durch die mannigfaltige Betrachtung des fortschreitenden Naturgangs, durch den Einbezug aller Veränderungen, kann Bildung Dauer gewinnen und dann erst wird innovativer Eingriff in das Weltgeschehen möglich.³²³ Die Welt setzt in ihrer unabhängigen Selbstständigkeit dem Eigensinn unseres Willens Schranken, stellt Naturgesetze und Schicksalsbeschlüsse unserer Willkür entgegen³²⁴, in ihrer umfassenden Vielfalt bleibt sie für die individuelle Perspektive stets undurchdringbar. Erst durch Bildung, welche auch diese (Er-)Kenntnis birgt, kann unruhiges Streben in weise Tätigkeit verwandelt werden.³²⁵

Die körperliche Natur durchgeht dieselben Umwandlungen wieder und wieder, in ihrer Einförmigkeit steht sie dem Potential des menschlichen Geistes entgegen, denn das Individuum kann genievoll in neue Bahnen lenken. Bildung vollzieht sich in der Wechselwirkung von Empfänglichkeit und Selbsttätigkeit – getrieben von einem inneren Drang und ermöglicht durch die Gegenständlichkeit der Welt – stets mit der Endabsicht der Selbsterkenntnis und Freiheit. Diese Bestimmung verleiht dem Wissen erst Sinn, „der Geist des Menschen will sich besser verstehen, und alle Wissenschaft und Technik sollen den Menschen in seinem Handeln freier machen.“³²⁶ In der Frage nach dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft weist Humboldt der Bildung eine verschränkende Funktion zu, sie besteht im Ineinander von Allgemeinem und Besonderem. Es geht um die Formung und Entfaltung des Subjekts nach allen Seiten, jedoch immer durch Anlehnung und Beförderung der Menschheit. Wenn Wissen reines Mittel bleibt zu Zwecken wie Arbeitsproduktivität, Einkommen, gesellschaftlichem Ansehen, finanziellem Wohlstand, Zugangsberechtigungen, sozialen oder politischen Vorteile u.ä. und sich keine (ganzheitliche) Betroffenheit ergibt, wird eine Spaltung ermöglicht. Das Wissen dringt nicht zu den Wissenden durch, „entsprechend taub sind sie auch gegenüber den sich aus dem Gewussten ergebenden »Forderungen« hinsichtlich der Ausrichtung ihres Lebens.“³²⁷ Dieses Phänomen zeigt sich besonders eindrücklich bezüglich der globalen Zukunftsgestaltung, wie dies bereits in Kapitel 2 verdeutlicht wurde. Die allermeisten Individuen wissen, dass alles mit allem zusammenhängt, sie wissen von diesen überfordernd komplexen Zusammenhängen aber nur undeutlich.

„So etwas hält auf Dauer kein Mensch aus. Und so geschieht, was in ähnlich gelagerten Fällen immer geschehen ist: man lässt sich auf das Spiel der Spaltungen ein. Da gibt es die öffentlich, globale Zukunft und

³²³ Vgl. ebd. S. 238ff.

³²⁴ Vgl. ebd. S. 237.

³²⁵ Vgl. ebd. 238.

³²⁶ Liessmann (2006): S. 56.

³²⁷ Ribolits (2010): S. 15.

die private. Der beruhigende Gedanke an die eigene Altersversorgung koexistiert friedlich mit der leidenschaftlichen Apokalypsenpredigt. Mit jeder Liebesgeschichte und Wohnungseinrichtung, mit jedem Arbeitsvertrag und Buchprojekt zweigen wir uns aus einer Zukunft, die uns kaum eine Chance lässt, eine kleine private Zukunft ab, die uns, nur mäßig von der öffentlichen Katastrophenvermeidungsethik gebremst, weiterwursteln lässt. Wer nicht durch dauerhafte Überforderung in Panik geraten will, versucht es mit der Gewitztheit des ›als ob‹. So wird die gespaltene Existenz in Bezug auf die globalen Zukunftsprobleme lebbar.“³²⁸

Safranski beschreibt die Überforderung durch die stetig massenhaft einprasselnden Informationen auf das Individuum, ermöglicht durch diverse Informations- und Kommunikationstechnologien. Er spricht von der Ent-fernung der Entfernung und das so zustande kommen einer Fern-Ethik, welche allerdings den direkten Kontakt mit der Situation meidet.³²⁹ Dramatische Fernsehbilder aus östlichen Ländern, in welchen beispielsweise Bürgerkrieg herrscht, erzielen bei ihrer Ausstrahlung beim westlichen Publikum moralische Empörung, das westliche Über-Ich verlangt, es sei etwas zu tun, man könne doch nicht „bloß zusehen“. Häufig nicht zuletzt zur Befriedigung dieses Über-Ichs wird dann eingegriffen. Die eigene Sicherheit soll dabei allerdings möglichst wenig gefährdet werden, weshalb nahezu ebenso häufig ein Bombenkrieg das Ergebnis ist. Die verminderte Bodenberührung macht das Helfertum weniger riskant, die gänzlich fehlende Bodenberührung bei der moralischen Echauffierung im Fernsehsessel bietet die bequeme Möglichkeit, dass „[...] das unriskante Helfertum sich imaginär ausleben kann.“³³⁰ Safranski bezeichnet dies als den neuen Typus des „medialen Trittbrettfahrers“³³¹.

Enrique Dussel beschreibt die menschliche Nähe, proximidad, als den Ursprung der Ethik.³³² Eine Ethik, welche das größere Risiko auf Unbeteiligte abwälzt, indem sie eher menschliche „Kollateralschäden“ in Kauf nimmt, als die eigene Sicherheit zu gefährden, hat die moralischen Dimensionen von Nähe und Distanz verkehrt. „Moralisch rückt das Ferne einem nahe, aber das Handeln soll ein Handeln aus der Ferne oder aus großer Höhe bleiben.“³³³ Die Einbindung in die komplexen Lebenswelten vor Ort wird vermieden, man will in die lokalen Verhältnisse mit all den sich daraus ergebenden Risiken nicht verwickelt werden. Eine Ethik, die das von-Angesicht-zu-Angesicht vermeidet, widerspricht sich selbst, indem sie den Einfall des/der Anderen in den eigenen Seinshorizont verunmöglicht. Die Nähe bedingt gleichzeitig immer auch die Achtung vor dem/der Anderen als Anderem/Anderer, sie ermöglicht zwar die Vereinnahmung, da in ihr das

³²⁸ Safranski (2006): S. 87.

³²⁹ Vgl. S. 15.

³³⁰ Ebd. S. 80.

³³¹ Ebd.

³³² Vgl. dazu S.

³³³ Ebd. S. 81.

Fremde vom Eigenen geschieden ist, sie verhindert diese aber auch, da sie sich sonst selbst aufheben würde. Wird zwischen Wissen und Selbst keine Relation hergestellt, Bildung durch äußerlich bleibende Informationen ersetzt, so kann daraus keine lebensfördernde Ethik, sondern maximal eine pervertierte, lebensverneinende Form resultieren. Wird die Zielgenauigkeit der Verringerung des Abschussrisikos geopfert, bedeutet das, die Bomber vor Ort fliegen zu hoch und treffen unbeteiligte Zivilisten wie zivile Ziele in größerem Umfang.³³⁴

Diese Ausführungen auf das Thema Bildung beziehend lässt sich feststellen: Mit der Art der Bildung ändert sich die Art des gesellschaftlichen Zusammenlebens (wie auch umgekehrt) und damit der Ethik. Ein Informationshagel, welcher nicht durchdacht, hinterfragt, kritisch reflektiert, in Verbindung gesetzt wird und so zumindest teilweise in kognitives Verstehen mündet, vermag keine Veränderung der Persönlichkeit zu evozieren. Er vermag das Subjekt nicht gebildeter, mündiger, autonomer zu machen, er bedeutet für das Subjekt schlicht Überforderung. Anstelle eines humanistisch gebildeten Subjekts bringt der anonym bleibende Informationsstrom ein durch Überforderung verzweifelter hervor, welches sich in diverse Fluchtmechanismen stürzt, von welchen die innere Spaltung ein Beispiel bildet. „Das macht es z.B. möglich, über die ökologische Problematik beruflich verwendeter Materialien oder die sozialen Konsequenzen des beruflichen Handelns bzw. der privaten Lebensführung Bescheid zu wissen und sich dennoch, ohne in ein inneres Dilemma zu geraten, im Sinne der allgemein üblichen »ökologischen und sozialen Gleichgültigkeit« zu verhalten.“³³⁵

„Humanistische Bildung – und eine andere gibt es nicht – bedeutete allerdings nicht eine allgemeine oder unverbindliche Ausrichtung an den Ideen der Humanität, der Menschlichkeit oder der Menschenwürde.“³³⁶ Für den Neuhumanismus besteht die Bildungsgrundlage in den antiken Sprachen sowie der antiken Kultur. Handelt es sich hier um eine Eurozentrismusgrundlage par excellence? Um eine idealistische Verehrung des Alten bei gleichzeitiger Ausklammerung der Vielfalt und des Aktuellen? Um einen Reduktionismus zuungunsten anderer, besonders nicht-europäischer, Weltanschauungen und Kulturen? Diese Überlegungen lassen in Anbetracht der vorhergehenden befreiungsethischen Ausführungen durchaus Alarmglocken schrillen. Umso wichtiger ist es, die Begründung genau zu betrachten.

Der griechische Charakter, so Humboldt, hat Gefühl und Fantasie in einem äußerst hohen Grade ausgebildet, gleichzeitig hat dieser die kindliche Einfachheit und Naivität bewahrt. Im

³³⁴ Vgl. ebd.

³³⁵ Ribolits (2010): S. 34.

³³⁶ Ebd. S. 57.

griechischen Charakter zeigt sich der ursprüngliche Charakter des Menschen überhaupt, der griechische ist der paradigmatisch menschliche Charakter. Die griechische Kultur ordnet den Menschen nicht mehr externen Mächten wie der Religion, dem politischen Diktat oder der modernen Ökonomie unter. Der Mensch wird als Selbstzweck betrachtet, er wird zum autonomen Subjekt. Dieser Umstand ist es, welcher Humboldt veranlasst, ausgerechnet der griechischen Kultur bildungstheoretischen Vorrang einzuräumen, an der Antike soll exemplarisch der Mensch studiert werden. Am Beispiel der Antike sollen die komplexen Formen und Gestalten aufgezeigt werden, in welchen der Mensch sich realisieren kann. Ein Beispiel also, um die Mannigfaltigkeit auszuweisen, eine Reduktion, um Fülle sichtbar zu machen.

„Vorzüglich aber muss es in einem Zeitalter, wo durch unzählige vereinte Umstände die Aufmerksamkeit mehr auf Sachen, als auf Menschen, und mehr auf Massen von Menschen, als auf Individuen, mehr auf äusseren Werth und Nutzen, als auf innere Schönheit und Genuss gerichtet ist, und wo hohe und mannigfaltige Kultur sehr weit von der ersten Einfachheit abgeführt hat, heilsam sein, auf Nationen zurückzublicken, bei welchen diess alles beinah gerade umgekehrt war.“³³⁷

Auch die humanistische Bildungskonzeption blieb in ihrer Verwirklichung zu großen Teilen weit hinter ihrem Ideal zurück. Maßgeblich trug die soziale Schicht des Bildungsbürgertums zu einer zumindest teilweisen Umsetzung der Idee der klassischen Bildung bei. Sie verfügte über Bildungsgüter und stützte sich theoretisch auf die Pädagogik und Philosophie des deutschen Idealismus, gleichzeitig aber musste es zur eigenen Erhaltung auch sozialpolitische Ziele verfolgen. Um die fehlende Macht im politischen wie ökonomischen Bereich auszugleichen, setzte man auf die eigene Kultur als „Leit- und Vorzeigekultur“ des ganzen Landes. Es ging also darum, sich einerseits als Schicht zu etablieren, zu erhalten und sich dafür von anderen abzuheben. Gleichzeitig musste die eigene Lebensweise als Norm und Maßstab auch der übrigen Gesellschaft gelten, um sich zu legitimieren. Diese geistige Elitenbildung brachte als Identifikationsmerkmal auch die Errichtung architektonischer und gesellschaftlicher Zentren mit sich, „Musentempeln“, in welchen das gehobene Bildungsbürgertum gerne seine Zeit verbrachte. Aber nicht nur diverse Nationaltheater, Opern- und Konzerthäuser sind dieser Entwicklung zu verdanken, sie drückte sich auch in der Erstellung von Nationalliteraturen und Kunstsammlungen aus. Kern dieses Kunstverständnisses bildete jeweils ein Kanon literarischer, philosophischer, musikalischer und künstlerischer Werke. Die Auswahl der Werke hatte, wie bereits beschrieben, exemplarischen Charakter und orientierte sich konsequenterweise stark an den stilbildenden Werken der klassischen Antike.³³⁸

³³⁷ Wilhelm von Humboldt: Über das Studium des Alterthums, und des Griechischen insbesondere. In: *Werke in fünf Bänden*. Bd. 2. Hrsg. v. Andreas Flitner u. Klaus Giel. Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung 1961. S. 18f.

³³⁸ Vgl. Liessmann (2006): S. 65.

Es wurde, dieses Unterkapitel zusammenfassend, im 18. Jahrhundert einem Bildungsideal Geltung verschafft, welches Muße als zentralen Inhalt hatte und seiner eigenen Kapitalisierung entgegenstand. Auch zu dieser Zeit aber realisierte sich das Ideal, selbst in den humanistischen Gymnasien, nur mangelhaft, kaufmännische und technische Schulen bestanden daneben ohne hin stets als Alternative. Nietzsche stellte bereits fest, dass Ausbildungs- und Bildungsstätten zwei konträre Orte sind. „Ich für meinen Theil kenne nur einen wahren Gegensatz, *Anstalten der Bildung* und *Anstalten der Lebensnoth*: zu der zweiten Gattung gehören alle vorhandenen, von der ersten aber rede ich.“³³⁹ Bildungsstätten waren eben nicht von den Dürftigkeiten und Bedürftigkeiten des Lebens geprägt, sie waren dem Zwang zur Nützlichkeit enthoben und eben darum bildeten sie Stätten der Freiheit. Nicht Praxisrelevanz, Lebensnähe, Aktualität diktierte dort die Lehr- und Lerninhalte. Im Gegenteil, Bildung galt einst als die Freisetzung des Denkens dieser äußeren Zwänge, die Schule war ein Ort der Kontemplation. Die traditionelle Idee von Bildung sieht diese als Aneignung von zweckfreiem, zusammenhängendem Wissen, welches inhaltlich an den Traditionen der großen Kulturen ausgerichtet war. Das Wissen sollte zur Charakterbildung befähigen, die Aneignung nicht äußerlich bleiben. Nicht der Zeitgeist sollte diktieren, nicht Mode oder ökonomische Anforderungen die Bildungsinhalte bestimmen, sondern hinsichtlich der Bildung sollten die Menschen eben davon befreit sein.³⁴⁰ So war Bildung wohl nie, sie hatte es allerdings immerhin intendiert.

6.1.2 Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs: Bildung als Anpassungs- und Unterwerfungsritual

Vom Ursprung des Bildungsbegriff schwenk(t)en wir auf dessen weitere Entwicklung und kommen von dort auf dessen aktuelle Bedeutung, in welchem Sinne er heute gebraucht wird, was darunter heute verstanden wird. Theodor W. Adorno konstatierte der Bildung in der Nachkriegsgesellschaft die Verwandlung in ihr Gegenteil: die Halbbildung. „Das Halbverstandene und Halberfahrene ist nicht die Vorstufe der Bildung, sondern ihr Todfeind.“³⁴¹ Die Kulturindustrie bedingt die Entfremdung des Geistes³⁴², Bildung wird verdinglicht. Anstelle einer lebendigen Auseinandersetzung des Geistes mit sich und der Welt bedeutet Bildung nun den Erwerb und die Aneignung von Kulturgütern, welche nicht mehr verstanden werden und dem Bewusstsein

³³⁹ Friedrich Nietzsche: Vorträge. KSA 1. S. 717.

³⁴⁰ Vgl. Liessmann (2006): S. 53.

³⁴¹ Theodor W. Adorno: Soziologische Schriften 1. In: *Gesammelte Schriften in 20 Bänden. Bd. 8.* 4. Aufl. Hrsg. v. Wolf Tiedemann. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1996. S. 111.

³⁴² Vgl. ebd. S. 93.

äußerlich bleiben. War zuvor der Geist das zentrale Element der Geisteswissenschaften, so wurden diese in den achtziger Jahren in kulturwissenschaftliche Studien verwandelt, der Geist wurde ihnen ausgetrieben. Die Empirie sollte fortan eine Schranke bilden, welche auf Reflexion und Selbstreflexion hin zu durchdringen zu weit geführt hätte. Weil der Geist als Subjekt und Objekt von Bildung aufgegeben wurde, verlor Bildung ihr Veränderungspotential. Man betrachtete dies als Gewinn, der Siegeszug des „Objektivitätsparadigmas“ begann. „Im Klima der Halbbildung überdauern die warenhaft verdinglichten Sachgehalte von Bildung auf Kosten ihres Wahrheitsgehalts und ihrer lebendigen Beziehung zu lebendigen Subjekten.“³⁴³ Weil der Mensch die Welt fortan gedanklich nicht mehr durchdringt, dringt sie auch emotional nicht mehr zu ihm durch. Angestrebt wird durch das Wissen nicht mehr das „gute Leben“, sondern das reine Überleben innerhalb vorgegebener Strukturen. Anstatt „Gestalter der Welt“ wird der Mensch so zum Sklaven der – von anderen – gestalteten Welt. Für Adorno bildete der Wahrheitsgehalt stets die letzte Referenz von Bildung und zu einem solchen kann es durch rein äußerlich bleibende Wissenskonsumentation nie kommen. Die Kluft zwischen den Bildungsidealen und den stattfindenden Tatsachen bestand auch damals, ohne Bedenken wurde die humanistische Ausrichtung der Bildung rhetorisch proklamiert, während sie im Hintergrund klammheimlich zu verhindern versucht wurde. Die Instanz, die für beides – damals wie heute – verantwortlich ist, ist die Pädagogik selbst. Revolution und Reproduktion schließen einander aus, sind einander entgegenlaufende Ziele, welche in der Praxis nicht gemeinsam verwirklicht werden können. Würde Bildung wirklich zu Emanzipation in einer radikalen Ausrichtung führen, würde der status quo zerbröckeln. Deshalb ist im Lehramtstudium zwar weiterhin von Mündigkeit, Emanzipation, Verantwortung und Autonomie die Rede, der gesamte Aufbau des Studiums weist allerdings in eine andere Richtung. Folgende Formulierungen sind Auszüge des allgemeinen Teils des aktuellen österreichischen AHS-Lehrplans.

„Die allgemein bildende höhere Schule hat im Sinne des § 2 des Schulorganisationsgesetzes an der Heranbildung der jungen Menschen mitzuwirken, nämlich beim Erwerb von Wissen, bei der Entwicklung von Kompetenzen und bei der Vermittlung von Werten. Dabei ist die Bereitschaft zum **selbstständigen Denken und zur kritischen Reflexion** besonders zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler sind in ihrem Entwicklungsprozess zu einer sozial orientierten und positiven Lebensgestaltung zu unterstützen.

[...]

Die Wahrnehmung von demokratischen Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten in den unterschiedlichen Lebens- und Gesellschaftsbereichen erfordert die Befähigung zur sach- und wertbezogenen Urteilsbildung und zur Übernahme sozialer Verantwortung. Zur Entwicklung dieser Fähigkeiten ist in hohem Maße Selbstsicherheit sowie selbstbestimmtes und selbst organisiertes Lernen und Handeln zu fördern.

Die Schülerinnen und Schüler sollen **eigene weltanschauliche Konzepte** entwerfen und ihre **eigenen Lebenspläne** und **eigenen Vorstellungen** von beruflichen Möglichkeiten entwickeln. Die Schülerinnen und Schüler sind sowohl zum **selbstständigen Handeln** als auch zur **Teilnahme am sozialen Geschehen**

³⁴³ Ebd. S. 103.

anzuhalten.

[...]

Den Fragen und dem Verlangen nach einem sinnerfüllten Leben in einer menschenwürdigen Zukunft hat der Unterricht mit einer auf ausreichende Information und Wissen aufbauenden Auseinandersetzung mit ethischen und moralischen Werten und der religiösen Dimension des Lebens zu begegnen. Die jungen Menschen sind bei der Entwicklung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten zu fördern und in der Herausforderung, in ihrem Dasein einen Sinn zu finden, zu stützen.

Die **Würde** jedes Menschen, seine **Freiheit** und **Integrität**, die **Gleichheit** aller Menschen sowie die **Solidarität** mit den Schwachen und am Rande Stehenden sind wichtige Werte und Erziehungsziele der Schule.

[Herv. v. MB]³⁴⁴

Das Ideal der Zweckfreiheit der Bildung wurde in der Realität, wie beschrieben, nur selten zum bestimmenden Paradigma. Wenn heute von der „Wissengesellschaft“ gesprochen wird, so wird damit auf die neue gesellschaftliche und ökonomische Bedeutung von Wissen verwiesen. Dass Wissen als das zur Verfügung stehende Knowhow auch bisher die Produktivität und Produktivitätssteigerung einer Gesellschaft und damit ihre wirtschaftliche Entwicklung wesentlich beeinflusst hat, ist unzweifelhaft. In der kapitalistischen Ökonomie geht es um Wissensverfügung und die Weiterentwicklung verwertungsrelevanten Wissens zum Zweck der Profitmaximierung und dies beeinflusst die gesellschaftliche Dynamik wesentlich. In der Industriegesellschaft ging es nicht mehr um eine musische Erfahrung zweckfreier Bildung, sondern um die Verwertung von Wissen. Dies bezog sich weitgehend auf formalisiertes Wissen, Wissen, welches eine vorsätzliche und methodische Aneignung erfordert. Vorrangig wird formelles Wissen in der schulischen Laufbahn, im öffentlich organisierten Unterrichtswesen, erworben. Dem gegenüber steht das informelle Wissen, welches in spontaner Interaktion und durch bloße Erfahrung erworben wird.³⁴⁵

Seit der Einführung der Unterrichtspflicht im 18. Jahrhundert fokussierte der Unterricht hierzulande auf das formelle Wissen. Individuen fungieren dabei, so Ribolits, wie intelligente Maschinen – „Medien der Speicherung und instrumentell-logischen Verknüpfung von Informationen, gekoppelt mit Verarbeitungseinheiten.“³⁴⁶ Persönlichkeitsveränderungen werden dabei vermieden, das Wissen dringt nicht zum Individuum durch, sondern bleibt ihm äußerlich und ist ausschließlich Mittel zu anderen Zwecken. Das Individuum fungiert als bewusstloser Wissensträger, im Lernen soll es auf „das Leben“ vorbereitet werden und damit sind die gegebenen

³⁴⁴ Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen d. österr. Bundesministeriums f. Bildung, Wissenschaft u. Forschung; BGBl. Nr. 242/1962. Unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (am 28.10.2022).

³⁴⁵ Vgl. Ribolits (2010): S. 14. Ribolits folgt in dieser Diktion André Gorz, vgl. dazu André Gorz: Welches Wissen? Welche Gesellschaft? Textbeitrag zum Kongress „Gut zu Wissen“. Heinrich-Böll-Stiftung, 5 (2001). Unter: https://www.boell.de/sites/default/files/assets/boell.de/images/download_de/wirtschaftsoziales/wissengesellschaft_welche-gesellschaft.pdf (am 22.02.2022). S. 15.

³⁴⁶ Ebd.

gesellschaftlichen Bedingungen gemeint. Das Individuum soll den Anforderungen des Systems gerecht werden, um dessen Erhaltung zu sichern oder es zumindest nicht zu gefährden. Es soll dieses keinesfalls hinterfragen oder sich gar gegenüber diesem System in Position bringen. Aus diesem Grund wird zwischen Wissensinhalten und Individuum keine Beziehung hergestellt, die Dimension der Leiblichkeit wird ausgeklammert, die individuelle körperlich-sinnliche Wahrnehmung, körperlich bedingte Gefühle, Affekte, Bedürfnisse, Erwartungen, Ängste, Sehnsüchte usw. haben mit dem Wissen nichts zu tun.³⁴⁷ Ebenso existiert diese Wissensdimension völlig abgetrennt von der Sinndimension – sie vermag Letztfragen weder aufzuwerfen noch zu ihrer Beantwortung beizutragen. Und beschrieb Francis Bacon 1597 die Wissenschaft bzw. das Wissen selbst noch als Macht³⁴⁸, so wird in auf formalisiertes Wissen reduzierten Unterrichtssystemen Ohnmacht durch Wissen verwirklicht.

Im Jahr 1976, 35 Jahre nach dem Erscheinen des bereits aufgegriffenen Werks *Die Furcht vor der Freiheit*, veröffentlichte Erich Fromm das Werk *Haben oder Sein*³⁴⁹. Er unterscheidet darin den Modus des Habens vom Modus des Seins, ersterem wäre die eben beschriebene Lernweise zuzuordnen. Das Sein bleibt davon unbeeindruckt, Wissen wird *gewusst*, nicht *bewusst* – das Bewusstsein erfährt durch den Wissenszuwachs keine Erweiterung. Individuen fungieren als Behälter, welche mit Informationen befüllt werden und dann Wissen „haben“, „besitzen“ – Paulo Freire prägte dafür den Begriff „Bankiers-Konzept der Erziehung“³⁵⁰. Seinen Ausführungen widmet sich die Arbeit insbesondere im folgenden Kapitel, an dieser Stelle ist es allerdings wichtig festzuhalten, dass die Entfremdung des Wissens zur Grundlage einer unkritischen Massenloyalität gegenüber dem herrschenden ökonomisch-politischen System beiträgt. Die Selbstwahrnehmung der Menschen in Bezug auf dieses System wird durch die Art der Handhabung von Wissen „trainiert“. Bewusstlose Speicherung und unkreativ-rationale Verarbeitung führen nicht zu Selbstbestimmtheit, Widerstand, Autonomie, (Eigen-)Sinn. Sie führen zu einer unterwerfenden Haltung, in welcher die gesellschaftlichen Umstände als unhinterfragbar wahrgenommen werden. Nur durch eine solche Haltung der breiten Masse konnte sich der moderne Industriekapitalismus durchsetzen. Arbeitskräfte waren fachlich qualifiziert und konnten Arbeitsprozesse dem aktuellen wissenschaftlichen Stand gemäß verrichten, gleichzeitig konnte Bildung demokratisiert und weitaus mehr Menschen zugänglich gemacht werden, ohne einen (Um-)Sturz

³⁴⁷ Vgl. Ribolits (2010): S. 15.

³⁴⁸ „Nam et ipsa scientia potestas est“, schreibt Francis Bacon im Werk *Mediatioes sacrae* (1597) im Kapitel „De Hæresibus“.

³⁴⁹ Erich Fromm: *Haben oder Sein*. 43. Aufl. Aus d. Engl. v. Brigitte Stein. Hrsg. v. Rainer Funk. München: dtv 2005.

³⁵⁰ Freire (1971): S. 74.

des Systems zu riskieren. Ribolits analysiert allerdings die Veränderung der Industriegesellschaft in ihrer Funktionsweise und damit auch die veränderten gesellschaftlichen Anforderungen.³⁵¹

Die Betrachtung dieser Veränderungen erhellt bereits den aktuellen Bildungsbegriffs, welcher im nächsten Kapitel mit konkreten Änderungen im österreichischen Schul- und Unterrichtswesen in Zusammenhang gebracht wird. Formales Wissen, wie es Mitte des 19. Jahrhunderts den Industriekapitalismus ermöglicht und befeuert hat, wird zunehmend von Computern übernommen. Dies ist problemlos möglich, da der Mensch als materielle Grundlage in seiner Funktion hinsichtlich formalen Wissens auch bisher einer Maschine geglichen hat. Informations- und Kommunikationstechnologien können mithilfe dieses Wissens komplexe Interaktionen viel besser als Menschen organisieren und regeln, können als Speichermedium unvergleichbar viel mehr aufnehmen und in der instrumentell-logischen Verarbeitung weitaus mehr Variablen einbeziehen. Formalisiertes Wissen kann losgelöst von seinem Träger(-medium) existieren, es kann ausgelagert und vervielfältigt, ebenso aber privatisiert und unzugänglich gemacht werden.³⁵² Und damit hängt dem „Wissen“ nun ein Attribut an, welches es für den kapitalistischen Markt ungeeignet macht: seine problemlose Reproduktionsmöglichkeit. Die Weitergabe von Wissen kostete die Menschen früher viel Zeit. Heute ist das anders, die Speicherung und Vervielfältigung des Wissens und seiner Anwendung ist technologisch mit sehr geringem Zeitaufwand möglich. Weil sich Wissen bei der „Weitergabe“ aber „verdoppelt“ bzw. „vermehrt“, also danach sowohl „Sender“ als auch „Empfänger“ im Besitz des Wissens sind, ist die Rede von Angebot und Nachfrage in diesem Bereich absurd. Der (Tausch-)Wert einer Ware ergibt sich am Markt aus der Verfügbarkeit, je höher die Verfügbarkeit desto niedriger der Preis. Nun ist Wissen, weil es sich im „Verkaufsvorgang“ – der Weitergabe – vermehrt, aber nahezu unbegrenzt verfügbar, was bedeutet, es ist am Markt ziemlich wertlos. Und weil es im kapitalistischen Warentausch stets um die Realisation von Mehr-Wert geht, ist es als Ware schlicht ungeeignet.³⁵³

Es bedarf also juridischer und technischer Kunstgriffe, um die Verbreitung von Wissen einzuschränken, um den Tauschwert zu erhöhen muss die Nutzung monopolisiert werden. Copyrights, Lizenzen, digitale Sperren, Patente und Zugangscodes sind Beispiele solcher Bestrebungen. Im ersten Kapitel wurde erwähnt, welche Folgen der Patentschutz für Covid-Impfstoffe hinsichtlich globaler Ungleichheit hatte. Die Rettung von Leben wurde dadurch weitgehend auf wirtschaftlich starke Nationen beschränkt, mit dem Wissen bekam Leben einen Preis – diese

³⁵¹ Vgl. Ribolits (2010): S. 15ff.

³⁵² Vgl. ebd. S. 18ff.

³⁵³ Vgl. ebd. S. 21.

(Über-)Lebensnotwendigkeit von sehr spezifischem Fachwissen ist allerdings keine alltägliche, sie ist (war) akut und beschränkt, der Wettlauf der Pharma-Firmen war bald eröffnet. Während die Industrieproduktion vom Einsatz menschlicher Arbeitskraft abhängig war, bedarf die Produktion und Distribution von Gütern heute aufgrund der Informations- und Kommunikationstechnologie dieser zumindest in deutlich verringertem Maße. Das Nachlassen der Arbeitskraftverwertung kann aber aufgrund der dargestellten Tatsache nicht durch eine Wissensökonomie kompensiert werden, die spezifische Qualität und Dynamik digitaler Produkte liegt gerade in ihrer Verbreitung unter Ausschaltung des Marktes.³⁵⁴ Nichtsdestotrotz besteht auch im postindustriell-digitalen Kapitalismus Bedarf an menschlicher Arbeitskraft, allerdings verlagert sich dieser auf neue Aspekte derselben. Nachdem die Umsetzung jeder normbezogenen Arbeitsaufgabe von einer Maschine übernommen werden kann, bleiben den Menschen doch noch jene Aufgaben vorbehalten, welche sich nicht in einem mathematischen Ablaufschema abbilden lassen. Aufgaben, welche fallbezogen sind und daher spontanes Handeln, soziale oder emotionale Kompetenzen erfordern, bei welchen Kreativität, Intuition oder Empathie gefragt sind.³⁵⁵

Die Anforderungen an den arbeitenden Menschen beziehen sich nun vorrangig auf verinnerlichte Haltungen, nicht auf eingelernte Verhaltensweisen. Anwendung kodifizierten Faktenwissens kann den Maschinen überlassen werden, Erfahrungswissen, Kommunikation und Kooperation werden hingegen wichtiger. André Gorz bezeichnet diese Art von Wissen als „lebendiges Wissen“³⁵⁶, es gehört zur Alltagskultur und kann in seiner Anwendung nicht konkret oder pauschal befohlen werden, weil die Art der Anwendung von Situation und Subjekt abhängig ist. Das Subjekt muss sich selbst involvieren, muss sich einbringen, ist von der Aufgabe als Person angesprochen. Ein rein äußerlich, oberflächlich bleibendes Verrichten von Arbeitsschritten erfolgt effizienter, je unbeteiligter die ausführende Person als Person ist. Bei Erwerb und Anwendung informellen Wissens geht es hingegen um Betroffenheit und nachhaltige Veränderung der Person als Person, es geht um persönliche Entwicklung. Schulen und Ausbildungsstätten haben sich lange Zeit auf die systematische Vermittlung bestimmter Lerninhalte spezialisiert, für persönliche Entwicklung sind allerdings schwer normierte Maßstäbe festzulegen, weshalb sie im herkömmlichen Sinne nicht gelehrt werden kann. Dieses Grundproblem begleitet Bildungsanstalten seit jeher und wurde bereits von Nietzsche ausgewiesen. „Die ‚möglichst allgemeine Bildung‘

³⁵⁴ Vgl. ebd. S. 23.

³⁵⁵ Vgl. ebd. S. 24.

³⁵⁶ André Gorz: *Wissen, Wert und Kapital*. Zur Kritik der Wissensökonomie. Aus d. Franz v. Jadja Wolf. Zürich: Rotpunktverlag 2004. S. 9.

schwächt die Bildung so ab, daß sie gar keine Privilegien und gar keinen Respekt mehr verleihen kann. Die allerallgemeinste Bildung ist eben die Barbarei.“³⁵⁷ Die Massenbildung setzt an die Stelle der Forschung, des großen Genius, der Wissenschaft, die klebrige Verbindungsschicht: den Journalismus. Dieser verkittet als Diener des Augenblicks die Fugen zwischen allen Lebensformen, Ständen, Künsten und Wissenschaften.³⁵⁸ Bildung so gewendet ist nichts als die das Zurichten der Köpfe zugunsten der nationalökonomischen Forderungen. „Möglichst viel Erkenntnis und Bildung – daher möglichst viel Produktion und Bedürfnis – daher möglichst viel Glück: – so lautet etwa die Formel.“³⁵⁹ Bildung wird in diesem Fall verstanden als Kenntnis von Mitteln und Wegen des möglichst einfachen Gelderwerbs, sie soll dazu dienen, möglichst „courante Menschen“³⁶⁰ hervorzubringen. Nietzsche überträgt die Bedeutung der Kurantmünze, bei der der Metallwert den Nominalwert zumindest nahezu deckt, die Münze ihren eigenen Tauschwert also aufwiegt, auf den gebildeten Menschen. Bildung muss der Prosperität dienen, darin besteht ihre Daseinsberechtigung, sie muss sich, im wahrsten Sinne des Wortes, auszahlen. Wurden die Menschen produktionsfit gemacht, ist das (Aus-)Bildungsziel erreicht.³⁶¹ „Dem Menschen wird nur so viel Kultur gestattet als im Interesse des Erwerbs ist, aber so viel wird auch von ihm gefordert.“³⁶² Ausbreitung und Erweiterung von Bildung zum Zweck des möglichst großen Geldgewinns dienen dem Erhalt des kapitalistischen Systems, zum Opfer fallen dabei stets individuelle Talente und Begabungen, insbesondere all jene, welche zu gegebener Zeit nicht gewinnbringend vernutzt werden können.

„Wie wenige hat Nietzsche die Hände in die Wunde der Idee der Allgemeinbildung gelegt. Sofern es dieser um das Individuum und seine Entfaltung geht, lässt sie sich nicht verallgemeinern. Dort, wo sie tatsächlich zu einer allgemeinen Bildung wird, muß sie sich dem einzelnen und seinen Möglichkeiten gegenüber gemein verhalten.“³⁶³

Wenn aktuell also vermehrt spontanes Handeln und vermindert planmäßig vermitteltes Faktenwissen am Arbeitsmarkt von Nöten ist, so lässt sich dies auch an der Ausrichtung der Bildungsanstalten ablesen. „Bildung hatte immer schon zwei Seiten: die Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten des Einzelnen und die Ansprüche der Gesellschaft.“³⁶⁴ Die Aneignung der gesellschaftlich als wichtig erachteten Kenntnisse, Techniken, Traditionen und Fähigkeiten

³⁵⁷ Friedrich Nietzsche: Vorträge. KSA 1. S. 668.

³⁵⁸ Vgl. ebd. S. 671.

³⁵⁹ Ebd. S. 667.

³⁶⁰ Ebd.

³⁶¹ Vgl. Timo Hoyer: *Nietzsche und die Pädagogik. Werk, Biografie und Rezeption*. Würzburg: Königshausen und Neumann 2002. S. 324.

³⁶² Nietzsche: Vorträge. KSA 1. S. 668.

³⁶³ Liessmann (2006): S. 61.

³⁶⁴ Liessmann (2017): S. 49.

soll/kann (auch) die individuelle Entfaltungsmöglichkeit steigern. Es ist jedoch dabei nicht zu vergessen, dass der Grund für diese Ermöglichung die effiziente Verwertung und der gewinnbringende Einsatz des Einzelnen ist. In der modernen Wettbewerbsgesellschaft muss jedes Potential ausgeschöpft werden, sie sieht den Menschen als Humankapital, welches nicht aufzugreifen sie sich nicht leisten kann.³⁶⁵ Die Forderung der „Chancengleichheit“ bekommt vor diesem Hintergrund eine neue Konnotation. Es geht darum, wirklich *alle* Humanressourcen verwertbar zu machen, niemand soll aufgrund von Alter, Geschlecht, Abstammung, Hautfarbe, wirtschaftlichem Hintergrund, sexueller Orientierung, körperlichen oder geistigen Fähigkeiten, körperlichem Erscheinungsbild oder sonst irgendeinem Merkmal „diskriminiert“, das heißt nicht kapitalisiert, werden. Keiner darf der großen Verwertungsmaschine des Kapitalismus durchs Netz gehen – darin besteht die Gerechtigkeit der Chancengleichheit.³⁶⁶

Ebenso findet in den Bildungsanstalten die gewünschte Art der Anwendung formellen Wissens Niederschlag: Arbeitende Menschen sollen sich, im Gegensatz zu maschinellen Alternativen, von sich aus einbringen, sollen aktiv und enthusiastisch – in Managersprache: „motiviert“ – sein.³⁶⁷ Auch zu Zeiten des Industriekapitalismus sollten durch das Bildungssystem, dem System der organisierten Anpassung des Menschen an die gesellschaftlichen Anforderungen, keinesfalls intellektuelle und widerständige Potentiale geweckt oder befördert werden. Der Verlust der Bedeutung des Menschen als Träger formellen Wissens bringt allerdings noch einmal grundlegende Veränderungen mit sich, welche das Menschenbild im Ganzen betreffen und dementsprechend auch gründliche ethische Überlegungen notwendig machen.

6.1.3 Zur Aktualität des Bildungsbegriffs: Bildung als Selbstmodellierung im Sinne des Selbstunternehmertums

Bisher war es Ziel des Bildungswesens, (zukünftige) Arbeitskräfte zu formen, welche sich bereitwillig ihrer Vernutzung unterwerfen. „Galt bisher die deklarierte Bereitschaft *jede* Arbeit *annehmen* zu wollen, als Höhepunkt der Unterwerfungsgeste unter das System der Arbeitskraftverwertung, beweist eine derartige Aussage heute bloß, die Lektion noch immer nicht ausreichend gelernt zu haben.“³⁶⁸ Nun geht es darum, die Selbstvermarktung als Arbeitskraft

³⁶⁵ Vgl. ebd. S. 49.

³⁶⁶ Vgl. Erich Ribolits: Lernen statt revoltieren? Zur Paradoxie der Forderung nach Chancengleichheit beim Bildungszugang. In: *Verlierer im Überfluss. Bildungssystem und Ungleichheit – Aspekte eines diffusen Zusammenhangs*. Hrsg. v. Erich Ribolits/Michael Sertl/Johannes Zuber. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag 2006 (=Schulheft 123/2006).

³⁶⁷ Vgl. Liessmann (2017): S. 49.

³⁶⁸ Ribolits (2010): S. 28.

proaktiv voranzutreiben und diese gänzlich zu antizipieren. Es geht um die Selbstwahrnehmung als bloßes Humankapital. Dieses bezeichnet das Qualifikationsprofil der Erwerbstätigen und wird derzeit neben den drei klassischen Wirtschaftsfaktoren Grund und Boden, Finanzkapital und Arbeit als größter Einflussfaktor der Prosperität nationaler Ökonomie betrachtet. Bildungsausgaben werden dementsprechend als Investitionen ins Humankapital argumentiert, das Bildungssystem wird auf die Funktion der Zulieferinstanz für das ökonomische Geschehen reduziert, Bildung wird mit dem Erwerb arbeitsmarktrelevanter Qualifikationen gleichgesetzt.³⁶⁹ In Unterrichtsstätten erlernte Handlungskompetenzen sollen ein umfassendes Wandlungs- und Anpassungsvermögen ermöglichen. Die Verdrängung spezifischer kognitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten durch sogenannte „Kompetenzen“ wie Selbstlern- und Selbstorganisationskompetenz, Selbstständigkeit oder Selbstverantwortung lassen ein Selbstbild des/der „Geschäftsführers/Geschäftsführerin des eigenen Lebens“ entstehen. Die Konkurrenzlogik soll verinnerlicht werden, Leben und Verwertung sollen sich so weit decken, dass die auferlegten Verwertungsbedingungen gar nicht erst als Entfremdung wahrgenommen werden.

Der französische Philosoph und Psychologe Michel Foucault analysierte die Entwicklungen disziplinarischer Maßnahmen des 18. und 19. Jahrhunderts und stellte dabei fest, dass Strafgewalt zunehmend ökonomischen Prinzipien unterworfen wurde. Durch Reformen sollte sie „besser“ verteilt und damit zweckmäßiger und effizienter werden. Diese Neuerungen machten aber an den Gefängnismauern nicht halt, sondern durchdrangen die gesamte Gesellschaft, jedes Individuum sollte zweckmäßiger und effizienter werden. Es entwickelte sich die „Disziplinargesellschaft“³⁷⁰. Gilles Deleuze, ebenso französischer Philosoph, baut in seinem Artikel „Postskriptum über die Kontrollgesellschaften“³⁷¹ auf diesen Ausführungen auf, beschreibt allerdings eine deutliche Veränderung in der Gesellschaft. „Die Eroberung des Marktes geschieht durch Kontrollergreifung und nicht mehr durch Disziplinierung, eher durch Kursfestsetzung als durch Kostensenkung, eher durch Transformation des Produkts als durch Spezialisierung der Produktion.“³⁷² In der „Kontrollgesellschaft“ regelt sich Macht durch den Verbrauch von Waren, das Produkt – Verkauf und Markt – wird kapitalistisch relevanter als die Produktion.³⁷³ Dem entspricht konsequenterweise die Selbstwahrnehmung als Ware und diese Ware „Subjekt“ wird der

³⁶⁹ Vgl. ebd. S. 51f.

³⁷⁰ Vgl. Michel Foucault: *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. 21. Aufl. Aus d. Franz. v. Walter Seitter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2019.

³⁷¹ Gilles Deleuze: Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: *Unterhandlungen Unterhandlungen 1972 – 1990*. Aus d. Franz. v. Gustav Roßler. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1993. S. 254 – 262.

³⁷² Ebd. S. 260.

³⁷³ Vgl. ebd. S. 259f.

ständigen Selbstkontrolle unterworfen. Die Energieproduktion verläuft bei diesem Menschen der Kontrolle nicht mehr in diskontinuierlicher Form, sondern eher wellenhaft, der Weg gleicht einer Umlaufbahn.³⁷⁴

„In den Disziplinargesellschaften hörte man nie auf anzufangen (von der Schule in die Kaserne, von der Kaserne in die Fabrik), während man in den Kontrollgesellschaften nie mit irgend etwas fertig wird: Unternehmen, Weiterbildung, Dienstleistung sind metastabile und koexistierende Zustände ein und derselben Modulation, die einem universellen Verzerrer gleicht.“³⁷⁵

Die Zurichtung für die Verwertung hat mit dieser Entwicklung eine neue und deutlich nachhaltigere Dimension angenommen. Wie bereits verdeutlicht, bestand die untrennbare Verbindung zwischen dem Bildungswesen und den Mechanismen der Warengesellschaft spätestens seit seiner bürgerlichen Geschichte. Die herangezogenen Subjekte sollten für ihr eigenes wirtschaftliches Auskommen sorgen, gleichzeitig aber immer auch einen möglichst hohen Beitrag zur Steigerung des Mehrwerts leisten. Doch bestand, als das Bildungswesen als Hauptlieferant von Wissen fungierte, zumindest die Möglichkeit von Bildung. Wissen ist eine Ressource. Es wurden zwar die Fähigkeit zu Herrschaftskritik und der Reflexion der gegebenen Tatsachen abseits ökonomischer Nützlichkeitsabwägungen, Eigensinn und revolutionäre Gedanken nicht beabsichtigt oder gar gefördert, das Wissen selbst konnte aber Grundlage für deren Entwicklung sein. Durch die systematische Wissensvermittlung war zumindest die Möglichkeit der Verwirklichung von Autonomie, kritischer Distanz und Mündigkeit gegeben. Der derzeitige (in vielen Bereichen bereits vollzogenen) Totalumbau der Strukturen diverser Bildungseinrichtungen untergräbt auch diese, aufrechterhalten werden soll die Brauchbarkeit des Menschen unter veränderten Bedingungen. Der Informationskapitalismus fordert flexible Menschen, die die Verwertungslogik in ihrer ganzen Person, ihrer Denk- und Lebensweise, bejahen und eifrig danach streben, das eigene Verwertungspotential zu aktivieren. Diese Art von Warensubjekten sollen aktuell in Schulen, Universitäten und Erwachsenenbildungseinrichtungen sozialisiert – hergestellt – werden.³⁷⁶ Politische Entscheidungen sind mittlerweile fast gänzlich der Marktlogik untergeordnet, dies betrifft ebenso den Bildungsbereich. Das gesellschaftlich organisierte Lernen nahezu ausschließlich an beruflicher Brauchbarkeit zu orientieren, dient dem nationalstaatlichen Ziel des Erreichens maximaler Kapitalverwertungsfreundlichkeit, welches zu verfolgen der Konkurrenzkampf des transnationalen Kapitalismus zwingt.³⁷⁷

³⁷⁴ Vgl. ebd. S. 258.

³⁷⁵ Ebd. S. 257.

³⁷⁶ Vgl. Ribolits (2010): S. 30ff.

³⁷⁷ Vgl. ebd. S. 52.

Ein wesentliches Merkmal dieser Ausrichtung ist neben dem Siegeszug des Kompetenzbegriffs die derzeitige Fokussierung auf die Lehrer/-innen-Rolle, die nun ihre Inhaltszentrierung zugunsten einer begleitenden Funktion aufgeben soll, Lehrer/-innen sollen weniger bestimmen, sondern vielmehr die selbstbestimmten Lernprozesse der Lernenden „managen“. Es geht um die Aktivierung der Selbststeuerungspotentiale der Lernenden, um ihre Sozialisierung zu einem „unternehmerischen Selbst“, welches sich auch ohne Aufforderung und Aufsicht, freiwillig und aus eigenem Antrieb, einbringt. Die Vermittlung von (Schlüssel-)Qualifikationen soll die subjektförmerigen Elemente des Verwertungsprozesses, die „Arbeitskraftunternehmer/-innen“, zu solch einer optimalen Selbstvermarktung befähigen. Anstelle der Herstellung von Lerndisziplin durch die Lehrperson ist nun die Aufforderung zum lebenslangen Lernen – von sich aus – gerückt.

Das modulatorische Prinzip des „Lohns nach Verdienst“ verführt sogar die staatlichen Bildungseinrichtungen: Denn wie das Unternehmen die Fabrik ablöst, löst die permanente Weiterbildung tendenziell die Schule ab, und die kontinuierliche Kontrolle das Examen. Das ist der sicherste Weg, die Schule dem Unternehmen auszuliefern.³⁷⁸

Das Ziel dieser Aufforderung zum lebenslangen Lernen ist nicht die Humanisierung der Welt, sondern das systematische Herstellen von Humankapital. Welche Qualifikationen am Arbeitsmarkt gefragt sind, ist der steten Veränderung unterworfen. Die „Employability“ verlangt also, durch permanentes Lernen die jeweils aktuell benötigten Qualifikationen zu erwerben, um sie dann gewinnbringend anbieten zu können. Die Arbeitskräfte in der Marktgesellschaft unterliegen dem Zwang zur lebenslänglichen Anpassung. Das humanistische Ideal ist dabei in Vergessenheit geraten, denn dieses meinte mit „lebenslangem Lernen“ eine stete Erweiterung des Horizonts, an welche die Hoffnung geknüpft war, dass die Menschen durch Wissenserwerb zu einer vernünftigen Lebensgestaltung befähigt werden. Ribolits erkennt heute eine Umdeutung des Lernens, wie sie einst der Arbeit widerfahren ist.³⁷⁹

Im Mittelalter wurde Arbeit als Strafe für den Sündenfall wahrgenommen, sie bedeutete Mühsal, Anstrengung und Last, die Hochscholastik zog die *vita contemplativa*, also die geistig-spirituelle Tätigkeit, eindeutig der physischen vor. Arbeit bedeutete als fremdbestimmtes Tun einen gewissen Zwang und damit auch immer Sklaverei, selbst wenn der Herr der Hunger war, der eigene Leib mit seinen physischen Bedürfnissen, der Hunger nach Reichtum oder nach Rache. Der „göttliche Fluch“ aber wurde zunehmend geädelt, der Mensch begann sich über die Arbeit zu definieren. Dass das Schicksal nun als durch Intelligenz und Willenskraft beeinflussbar galt, wurde zum menschlichen Imperativ, der Leistungsbegriff nahm Fahrt auf. Es ging um Erfolg, Erfindungen

³⁷⁸ Deleuze (1993): S. 257.

³⁷⁹ Vgl. Ribolits (2010): S. 57.

und Entdeckungen – die dahinterstehende Arbeit erst verlieh diesen Dingen ihren wahren Wert. Mit Automatisierungen wie der Dampfmaschine oder dem Webstuhl kam das englische Wirtschaftsdenken und mit ihm Schichtarbeit und Arbeitsteilung, die Arbeit wird zur Ware. Sie war von da an im Kontext profitorientierter Ökonomie ein Ergebnis von Angebot und Nachfrage, dem/der Verkaufenden geht es um das materielle Überleben, dem/der Kaufenden um Gewinn. Der Arbeit wird jegliche (darüberhinausgehende) Sinndimension entzogen. Jedoch ist, so stellt der Philosoph Günther Anders fest, sinnloses Arbeiten immer noch erträglicher als sinnloses herumvegetieren, wenngleich nicht sinnvoller. Mit der Kapitalisierung der Arbeit kommt auch die Arbeitslosigkeit. „Es gibt nichts Herzerreißenderes als das Heimweh der Arbeitslosen nach den guten alten Zeiten, in denen sie noch hatten sinnlos arbeiten dürfen.“³⁸⁰

Die Aufforderung zum lebenslangen Lernen ist nichts als die Aufforderung, den wechselnden Qualifikationserwartungen des Arbeitsmarkts nachzukommen. Sie verspricht eine erfolgreiche Arbeitsbeschaffung durch permanentes Lernen. Ist man arbeitslos und können die eigenen Fähigkeiten am Arbeitsmarkt zu einer bestimmten Zeit keinen Gewinn erzielen, so hat man nur Anspruch auf gewisse Leistungen, finanzielle Hilfen und Unterstützungen, wenn man sich bereitwillig in jegliche Ausbildung und Umschulung stürzt, die am Arbeitsmarkt gewinnbringend eingesetzt werden kann. Der qualitative Inhalt, der Sinn des Lernens, ist dabei ebenso unwesentlich wie der der Arbeit. „*Ganz egal wie und ganz egal welche – Hauptsache es gibt Arbeit!*“³⁸¹ Im Lernprozess werden Qualifikationen erworben, welche im Produktionssystem verwertet werden können. Es geht dabei um bewusste Anpassung und keinesfalls um die Befähigung, dieses System zu hinterfragen, zu durchschauen oder mitzugestalten. Der Lernbegriff wird reduziert auf einen instrumentellen Gebrauch der Vernunft.

In Kapitel 5 wurden von Dussel unterteilte Vernunfttypen erwähnt, er schied die praktisch-materiale von der hermeneutischen, ontologischen und der instrumentalen, strategischen, wissenschaftlichen Vernunft. Letztere bezieht sich auf Mittel-Zweck-Relationen. Diese bewegen sich nicht im Bereich des Materialen, sondern auf formallogischer Ebene. Im Gegensatz zu der ethischen Forderung, dem Hungernden zu Essen zu geben, wäre eine von dieser Ebene abgeleitete ethische Forderung ein logischer Fehlschluss.³⁸² Aus der Tatsache, dass gewisse Fertigkeiten derzeit am Arbeitsmarkt gewinnbringend vernutzt werden können, kann in logischer

³⁸⁰ Günther Anders: *Die Antiquiertheit des Menschen. Bd. II. Über die Zerstörung des Lebens im Zeitalter der dritten industriellen Revolution*. München: C. H. Beck 1980. S. 364.

³⁸¹ Ribolits (2010): S. 56.

³⁸² Vgl. Dussel (2009): S. 134; vgl. Dussel (2000): S. 31ff.

Schlüssigkeit niemals eine Forderung abgeleitet werden. In die Forderung, bestimmte Fertigkeiten zu erlernen, fließen externe, sozialpolitische Ziele und Faktoren. Von außen herangetragene Ziele werden der Mittel-Zweck-Relation als „Sollen“ untergejubelt, ihr unbemerkt angehängt, als natürlicher Schluss ausgegeben. Im kapitalistischen System ist das übergeordnete Ziel für die Forderung nach lebenslangem Lernen die Erhaltung eben dieses Systems und dessen Machtstrukturen. Dass die Menschen ihm Pflichtbewusstsein, Gehorsam, Rechtschaffenheit und Fleiß schulden, ergibt sich nicht aus dem Zusammenhang, dass Zuwiderhandeln systemschädigend wirkt. Ausgeklammert bleibt dabei nämlich die Frage, ob das System überhaupt (in dieser Form) erhalten werden soll. Es ist auf dieser Ebene nicht das Leben selbst, welche eine Norm bewahrheitet. Um das (kapitalistische) System zu reproduzieren, müssen die Individuen dessen Anforderungen stets nachkommen. Wie unter 6.3 skizziert, hat sich der Bedarf am Arbeitskräfte-markt aufgrund neuer Kommunikations- und Informationstechnologien in den letzten Jahren stark verändert und er verändert sich laufend. Dies fordert eine laufende Anpassung nicht nur bezüglich der eigenen Qualifikationen, sondern auch bezüglich der eigenen Qualitäten – *um das auf Akkumulation ausgerichtete Wirtschafts- und Gesellschaftssystem am Laufen zu halten*. Die Forderung ergibt sich also aus einem bestimmten Interesse, nicht der Realität selbst. Es reicht allerdings nicht aus, auf die intrinsische Motivation zur lebenslangen Weiterbildung in den jeweils marktwirtschaftlich rentablen Bereichen der Bürger/-innen zu hoffen, dies hat auch die Europäische Union erkannt. Sie sieht im Ausbau von Beratungsmaßnahmen in allen Mitgliedsstaaten ein geeignetes Mittel zur „sanften Führung und Lenkung“³⁸³ in die „richtige“ Richtung.

„Die Entstehung einer wissensbasierten Gesellschaft und die Notwendigkeit lebenslangen Lernens erfordern einen wesentlichen Schwerpunkt auf der Beratungspolitik auf nationaler, sektorieller, regionaler und lokaler Ebene. Es muss entsprechende Dienste geben, die jederzeit zugänglich und so gestaltet sind, dass alle Bürger dazu angehalten werden, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen lebenslang – entsprechend den veränderten Anforderungen des Arbeitsmarktes – weiterzuentwickeln. Diese Dienste sind als ein aktives Instrument zu betrachten, und die Bürger sollten ermutigt werden, von ihnen Gebrauch zu machen.“³⁸⁴

Das lebenslange Lernen wird begriffen als bewusstlose Anpassung, Mündigkeit und Selbstbewusstsein werden nicht nur nicht gefördert, sondern überhaupt unterdrückt. Denn das Durchschauen der Machtstrukturen und die daraus möglicherweise resultierende Bestrebung der Mitentscheidung über Produktionsbedingungen und Ressourceneinsatz würde die Selbstvermarktung der Warensysteme wohl kaum vorantreiben. Dem Imperativ des „lifelong learning“

³⁸³ Vgl. Ribolits (2010): S. 210.

³⁸⁴ Rat der EU: Entwurf einer Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa. 9286/04. Brüssel 2004. S. 6. Unter: https://www.forum-beratung.de/cms/upload/Internationales/EU_Rat/EU_Ratsentschliessung_2004.PDF (am 27.09.2022).

wurde in den letzten Jahren der Aufruf zur „lifelong guidance“ zur Seite gestellt. Konsequenterweise werden Lehrpersonen nun auch als „Lerncoaches“ oder „Lernbegleiter/-innen“ bezeichnet. Der Lehrperson kommt hinsichtlich Bildung eine Schlüsselrolle zu. Einerseits nämlich ist ihr Rollenbild Begleiterscheinung des gesellschaftlichen Wandels. Ihr Tätigkeitsfeld lässt Rückschlüsse auf den Gesellschaftszustand zu, auf das, was gefordert und benötigt wird. Andererseits aber sind sie die bedeutendsten Sozialisationsagenten/-agentinnen des gesellschaftlichen Systems und damit wesentlicher Katalysator des Wandels, der Forderungen und Nöte. Wird einerseits beklagt, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse – geprägt von Ungleichheit, Abhängigkeits- und Herrschaftsverhältnissen – die Förderung von Mündigkeit im Erziehungs- und Bildungsbereich unmöglich machen, andererseits aber auch moniert, dass eine Veränderung dieser unzulänglichen gesellschaftlichen Bedingungen mündiger Menschen bedürfte, bewegt man sich in einem argumentativen Zirkelschluss. Erziehung wird abwechselnd als Ursache oder Wirkung beklagt, sie ist schuld am Leid und ist gleichzeitig selbst das verschuldete Leid, in hermeneutischer Endlosschleife gleicht der Jammer dem zum Scheitern verurteilten Versuch, sich am eigenen Schopf aus dem Sumpf zu ziehen.³⁸⁵ Eine Analyse der (veränderten und sich verändernden) Rolle der Lehrperson kann, so die These und Hoffnung dieser Arbeit und unter der Voraussetzung ihrer Rezeption, aus diesem Zirkelschluss einen Ausweg eröffnen. Es kann durch sie zu jener „conscientização“ kommen, wie sie im Folgenden unter Rekurs auf Paulo Freire beschrieben wird. Der Ursprung der Befreiung liegt im ethisch-kritischen Prinzip der Wahrnehmung der Negation. Es geht um die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins, welches, um lebensbejahend zu sein, die universale materiale ethische Norm stets als erste richtende Instanz hat.

6.2 Die Lehrperson: Unterdrückte/-r und Unterdrückende/-r oder Befreite/-r und Befreiende/-r?

„Wieweit durch organisierte Lernprozesse der Mut von Menschen gestärkt wird, um selbstbewusst in die Gestaltung der Welt einzugreifen, entscheidet sich wesentlich an den strukturellen Bedingungen, wie Vermittlungsmethoden, Disziplinierungsmechanismen, Zeitstruktur, Auswahl und affektiver Besetzung von Inhalten und ähnlichen, ganz besonders aber am Verhältnis Lehrende-Lernende.“³⁸⁶

Wenn in Österreich derzeit viel von der „Professionalisierung des Lehrberufs“ gesprochen wird, so geht es dabei um vieles, kaum aber um den Gegenstand, die Wissenschaft, das Fach, die Sache.

³⁸⁵ Vgl. Ribolits (2010): S. 130f.

³⁸⁶ Ebd. S. 102.

Der Lehrberuf wird damit völlig neu definiert, die Aufgaben und damit notwendigerweise die Ausbildung werden andere. Ehemalige Lehrer/-innen sollen nun Lernbegleiter/-innen werden. Die bereits erwähnte Kompetenzorientierung dient unter anderem als Vorbereitung für diesen Rollenwechsel, sie löst die Lehramtsstudien zunehmend von der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin und füllt sie mit sozialpädagogischen, sonderpädagogischen und migrantenpädagogischen Inhalten. Außerdem wird ein ständiges „self monitoring“ im Sinne permanenter Selbstaufmerksamkeit gefordert.³⁸⁷ Der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Nieke bezeichnet die Persönlichkeit der Lehrperson als Werkzeug pädagogischen Handelns und verwendet dafür den Begriff der „Selbstbetroffenheit“³⁸⁸. Dies bedingt, dass der/die Lehrer/-in durch ein stetes Sich-infrage-Stellen zu einem beruflichen Selbstkonzept kommen soll, ein solches sei für professionelle pädagogische Kompetenz nämlich unabdingbar. Professionelle pädagogische Kompetenz kann sich, so Nieke, nur aus dem erfolgreichen Zusammenspiel der Komponenten „Gesellschaftsanalyse“, „Situationsdiagnose“, „Selbstreflexion“ und „professionellem Handeln“ ergeben.³⁸⁹ Liessmann weist den pietistischen Grundzug der „unablässige[n] Erforschung der eigenen Befindlichkeit mit dem Ziel der kontrollierten Selbstbeziehung“³⁹⁰ aus. „LehrerInnen sind nicht in erster Linie ExpertInnen für bestimmte akademisch disziplinierte Wissensbereiche, sondern für die Vermittlung von bildungstheoretisch begründeten und politisch definierten Wissensbereichen, die in Unterrichtsfächern zusammengefasst werden.“³⁹¹ Es geht kaum mehr um akademisches Wissen, sondern vielmehr um professionelle didaktische Kernkompetenz, die sich aus didaktischer Handlungskompetenz und umgreifender Reflexionskompetenz zusammensetzt.³⁹² Das Wissen selbst wird durch dessen Vermittlung ersetzt, die Lehrperson muss kein Wissender/keine Wissende mehr sein, sondern Vermittlungsfigur. Ihr Geschäft ist die Pädagogik, nicht das Fach. Liessmann beruft sich in seiner Kritik der Pseudoverwissenschaftlichung der Pädagogik, augenscheinlich in der Umbenennung in „Bildungswissenschaften“, auf den Philosophen Julian Nida-Rümelin³⁹³ und bemerkt weitergehend, dass das Lehrer/-innen-Sein schlechthin nicht ebenso studierbar sei wie ein Fach wie Biologie oder Physik.³⁹⁴

³⁸⁷ Vgl. Wolfgang Nieke: *Kompetenz und Kultur. Beiträge zur Orientierung in der Moderne*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2012. S. 57

³⁸⁸ Ebd.

³⁸⁹ Vgl. ebd. S. 51.

³⁹⁰ Liessmann (2017): S. 60.

³⁹¹ Nieke (2012): S. 66.

³⁹² Vgl. ebd.

³⁹³ Vgl. Julian Nida-Rümelin: *Der Akademisierungswahn. Zur Krise akademischer und beruflicher Bildung*. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung 2014.

³⁹⁴ Liessmann (2017): S. 62.

Lehrer/-innen, die Experten/Expertinnen für ein bestimmtes Fach sind, können auch Rat gebende Autoritäten auf Grundlage verbindlicher (Fach-)Prinzipien sein. Dank ihrer Fachkenntnisse sind sie in der Lage, Antworten auf die Frage nach dem „richtigen Weg“ zu geben, können zu bestimmten Themen Lösungsvorschläge anbieten. Als Coach aber soll genau dies vermieden werden. Das Coaching soll möglichst non-direktiv geschehen, es geht um „Hilfe zur Selbsthilfe“. Anstelle von Lösungen soll bloß Prozessberatung angeboten werden. Weil die Lehrpersonen aufgrund ihrer reduzierten Ausbildung gar nicht mehr in der Lage dazu sind, eine aus fachlicher Sicht optimale Lösung vorzuschlagen, reduziert sich ihr Tätigkeitsfeld vom „Lehren“ auf ein Dasein als professioneller Beistand im Problemlösungsprozess der Lernenden. Als Grund für diese gewollte Entwicklung wird die Förderung von Freiheit und Mündigkeit genannt, jeder „echte“, also directive, Ratschlag würde durch die Kreation eines Machtgefälles die Souveränität der Lernenden bzw. Ratsuchenden untergraben.³⁹⁵ Haben wir es also mit befreienden Motiven zu tun? Ist diese Entwicklung weg vom Fachbereich und hin zum Coaching eine Entwicklung im Sinne der Selbstermächtigung der Lernenden?

Bereits in den 60er Jahren legte Paulo Freire ein pädagogisches Konzept vor, welches die herrschende herrschaftliche pädagogische Praxis offenbart, kritisiert und gleichzeitig einen Gegenentwurf darstellt. Freire schreibt für die vom System ausgegrenzten, die Unterdrückten, die Armen, er schreibt aus Lateinamerika für Lateinamerika. Doch es gibt auch in der „Ersten Welt“ eine „Dritte Welt“, es gibt auch in der nordatlantischen Zivilisation Ausgegrenzte, das System produziert Opfer auch in den reichen Industriestaaten. Opfer sind auch jene, welche sich aufgrund einer verinnerlichten, alles durchdringenden ökonomischen Logik selbst instrumentalisieren, vermarkten und gänzlich auf einen Kapitalstatus reduzieren. Wohlstand und Stolz der finanziell Überlegenen macht es diesen schwer, die eigene Opferrolle zu erkennen und Hilfe anzunehmen. Weil *dieser* Wohlstand nur auf Kosten der Armut anderer zu haben ist, werden ideologische Scheuklappen montiert. Das Zulassen des Einbruchs von etwas Fremden in die eigene Sinntotalität, das Öffnen dieser Totalität hin auf anderes, ist ein befreiungsethischer Akt. Aus der „Dritten Welt“ Entwicklungshilfe entgegenzunehmen wirkt befreiend, sich fremder, von „außen“ kommender Theorien kategorisch zu verschließen, wirkt herrschaftsstabilisierend, unterdrückend und vernichtend.

Es gilt im Folgenden, stets die eingangs getätigten Erläuterungen hinsichtlich der aktuellen Situation der Ungleichheit sowie der menschlichen Freiheit mitzudenken. Seit jeher stellt der Mensch

³⁹⁵ Vgl. Ribolits (2010): S. 215.

sich die Frage, was und wie der Mensch „sein“ kann. Des Menschen Besorgnis gilt schon immer dem Menschen als Menschen in und mit der Welt, Form und Inhalt dieser Sorge natürlich, sind steter Veränderung unterworfen. Die Frage der Humanisierung im weiten Sinne ist also tief im Menschen verwurzelt. Als freies Wesen besteht allerdings immer auch die Enthumanisierung als reale Alternative. „In der Geschichte, in konkreten und objektiven Zusammenhängen sind Humanisierung und Enthumanisierung Möglichkeiten des Menschen – jenes unvollendeten Wesens, das sich seiner Unfertigkeit bewußt ist.“³⁹⁶ Die Enthumanisierung ist das Ergebnis einer ungerechten Ordnung und sie steht einer vollkommenen Menschwerdung entgegen. Sie trifft jene, welchen die Menschlichkeit gestohlen wurde und jene, welche sie stehlen. Die ungerechte Ordnung erzeugt in den Unterdrückten eine enthumanisierende Gewalt. Befreiung kann einzig von den Unterdrückten ausgehen, diese dürfen dann nicht ihrerseits Unterdrückende werden, sondern müssen für die Wiederherstellung der Menschlichkeit beider kämpfen. Paulo Freire diagnostiziert bereits die Furcht vor der Freiheit, weist aber auf notwendige weiterführende Untersuchungen ihr bezüglich hin.³⁹⁷ Diese liefert der deutsch-US-amerikanische Autor Erich Fromm in *Die Furcht vor der Freiheit* einige Jahre später, Freires Ausführungen werden darin psychologisch vertieft und untermauert, weshalb das zweite Kapitel dieser Arbeit einen wesentlichen Hintergrund der folgenden Darlegungen bildet. Die Furcht vor der Freiheit ist vielfältig und vielfach anzutreffen, manifestiert sich in unzähligen Verhaltens- und Denkweisen und tritt zumeist verkleidet, auch im Kostüm der Verteidigung der Freiheit, auf. Die Freiheit und die Verteidigung des Status quo werden vermengt, ein Angriff auf den Status quo erscheint damit wie ein Angriff auf die Freiheit und ruft sämtliche Abwehrreaktionen auf den Plan.

Ein Aspekt dieser Furcht, der bereits von Freire in Deutlichkeit dargelegt wird, ist die innere Gespaltenheit der Unterdrückten. Eine solche kann vorliegen, solange es noch nicht zu Erkenntnis gekommen ist. Wie auch die bereits beschriebene innere Spaltung angesichts der unüberschaubar komplexen Zukunftsperspektive³⁹⁸, stellt auch diese einen Fluchtmechanismus dar. Es ist dies womöglich ein Aspekt, welchen Freire zu wenig betont, wenn er den Fokus auf den Mangel an Erkenntnis als alleinige Ursache legt. Die Gespaltenheit kann zwar nur gedeihen im Umfeld der Verblendung, ist gleichzeitig aber auch eine Flucht vor der Freiheit und der mit ihr kommenden (oft nicht überschaubaren, überfordernden) Verantwortung.³⁹⁹ Sie erfüllt, solange die Individuen

³⁹⁶ Freire (1971): S. 37f.

³⁹⁷ Vgl. ebd. S. 42.

³⁹⁸ Vgl. S. 78f.

³⁹⁹ Vgl. Kap. 4.

(noch) nicht stark genug sind, die Verantwortung zu tragen und sich der Freiheit zu stellen, durchaus eine erhaltende und schützende Funktion. Das Herdenleben bietet Sicherheit, diese zugunsten der Freiheit aufzugeben verlangt nach einer starken Persönlichkeit und eine solche verträgt sich nicht mit einem repressiven System. Verblendung bleibt die Spaltung dennoch, welche sich unter anderem in der fatalistischen Einstellung der Fügsamkeit äußert. Sie ist durchaus nicht zum Nationalcharakter gehörendes Wesensmerkmal. Sie ist, wie Freire korrekt bemerkt, Ergebnis der historischen und soziologischen Situation. Die Unterdrückten verbleiben in der Haltung der Fügsamkeit gegenüber dem, was sie als Schicksal, Glück oder den Willen Gottes deuten, was in Wirklichkeit aber menschlich errichtete repressive Strukturen darstellt. Im Zustand der Gespaltenheit fehlt den Unterdrückten das Selbstvertrauen, „sie haben einen wirren magischen Glauben an die Unverwundbarkeit und Macht des Unterdrückers.“⁴⁰⁰ Bezieht sich Freire in seinen Ausführungen ganz klar auf die postkoloniale lateinamerikanische Situation, so gelten diese im Prinzip für unterdrückende Strukturen generell. Beispiele für die Verwundbarkeit des unterdrückenden Systems lassen das Selbstvertrauen der Unterdrückten wachsen und damit das Potential zum Widerstand. Den Unterdrückten wurde ein Ideal geimpft, welches sie dazu veranlasst, nach der Identifikation mit ihren Unterdrückern/Unterdrückerten zu streben, anstatt diese als solche zu erkennen. In ihnen waltet eine Sehnsucht, die Lebensweise des Unterdrückers/der Unterdrückerten zu teilen. Sie internalisieren auch deren Meinung über sie selbst, die Selbsterniedrigung ist daher ein weiteres Merkmal Unterdrückter.⁴⁰¹ In emotionaler Abhängigkeit werden die Strukturen als gegeben hingenommen und innerhalb dieser um „Verbesserung“ der eigenen Situation gekämpft. Es muss aber für die Verbesserung der Strukturen die Gesamtlage als veränderbar, das heißt als historische Wirklichkeit, begriffen werden. Der Marx'sche Einfluss ist an dieser Stelle, wie auch in den Überlegungen Dussels, unverkennbar, es gibt keine Geschichte ohne oder für Menschen, es gibt ausschließlich eine Geschichte von Menschen. Menschen sind die Subjekte der Geschichte – ihre Objektivierung bedeutet Enthumanisierung. Die Bedeutung der Subjektivität im Prozess der Weltveränderung und der Geschichte leugnen „[...] hieße das Unmögliche einräumen: eine Welt ohne Menschen. Diese objektivistische Einstellung ist ebenso geistlos wie die des Subjektivismus, der Menschen ohne Welt postuliert. Welt und Mensch existieren nicht ohne einander, sie existieren nur in ständiger Beziehung aufeinander.“⁴⁰² Erst wenn sich Menschen ihrer selbst ermächtigen, kann es zu einem Akt der Schöpfung

⁴⁰⁰ Freire (1971): S. 64.

⁴⁰¹ Vgl. ebd. S. 63.

⁴⁰² Ebd.: S. 47.

kommen. Die forschende Aktivität sowie ein Tätigsein in schöpferischer Veränderung sind die Berufung des menschlichen Wesens, von dieser Daseinsweise hängt die volle Menschwerdung ab. Und in Sachen Erziehung gibt es nur entweder – oder. Erziehung, Bildung, kann niemals neutral sein. Sie wirkt *immer* domestizierend, anpassend und unterdrückend *oder* befreiend und revolutionär. Entscheidend ist die Seite, auf welche die Lehrperson sich stellt. Ergreift sie Partei für die herrschende Macht, stärkt sie diese durch ihr pädagogisches Verfahren. Pädagogik ist politisch, immer.

Paulo Freire unterscheidet demgemäß zwei grundsätzliche Arten der Erziehung: die „Bankiers-Methode“⁴⁰³, und die „problemformulierende Methode“⁴⁰⁴. Die Bankiers-Methode kann als depositäre Erziehung bezeichnet werden, weil sie den Vorgang des Einlagerns und Bewahrens beschreibt. Sie hat als Vorbild das Prinzip, nach welchem Wertpapiere und andere Wertgegenstände in Banken hinterlegt werden. Ernst Lange, der Verfasser der Einführung der deutschen Werksübersetzung⁴⁰⁵, vergleicht diese Erziehungsform mit einem Fütterungsvorgang. Der/die Lernende wird mit Wörtern, Vorstellungen und (Vor-)Urteilen des/der Lehrenden befüllt. Der/die Schüler/-in gleicht dabei einem Container. Weil die Lehrperson Diener/-in des Systems ist, dienen die Inhalte der Fütterung, das Futter sozusagen, dessen Erhaltung. Und je widerstandsloser „gefressen“ wird, desto „gebildeter“ ist man. Bildung wird in diesem Fall gleichgesetzt mit Unterwerfung, erfolgreiche Bildung ist die Anpassung an die Anforderungen des gegebenen Systems. Diese Methode betrachtet den Menschen ahistorisch, er kann damit nur reaktionär sein. Greifen wir die getätigten Überlegungen zur Entwicklung von Bildung und Erziehung auf, wurde die Bankiers-Methode im Zuge der industriellen Revolution vorherrschend, als menschliche Arbeitskraft kapitalisiert wurde und Lebenszeit und -energie einen Preis bekamen. Man *war* nicht mehr gebildet, man „hatte“ Bildung im Sinne von spezifischen Qualifikationen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Diese Bildungsidee steht im Gegensatz zur humanistischen Bildung, es kommt nicht auf Ganzheitlichkeit an, sondern auf Spezifikation. Ziel ist nicht die Integration des Gelernten in ein großes Ganzes und damit Bildung des Selbst. Ziel ist die Vermarktung des Erlernten, die Nutzbarmachung im Zuge ökonomischer Prozesse. Heute aber hat sich die Welt, in welcher und für welche Freire schrieb, gewandelt. Während in der Bankiers-Methode Wissensinhalte als Futter verwendet werden, wenngleich diese abgetrennte und äußerlich bleibende Informationsfetzen

⁴⁰³ Port. „educação bancária“ (Freire)

⁴⁰⁴ Port. „educação problematizadora“ (Freire)

⁴⁰⁵ Ernst Lange: Einführung. In: Paulo Freire: *Pädagogik der Unterdrückten*. Übers. v. Werner Simpfendorfer. Stuttgart: Kreuz-Verlag 1971.

darstellen, so bildet dieses Wissen heute einen wenig wichtigen Faktor. Wissen wurde ausgelagert und steht nun prinzipiell jedem/jeder zur Verfügung – wenngleich dies praktisch aufgrund menschlichen Aufwands zur Verhinderung nicht der Fall ist. Es kommt nun viel weniger auf Wissen als auf spezifische menschliche Qualitäten an. Die Didaktik gewann immens an Wichtigkeit, sie wurde vom fachlichen Inhalt abgetrennt und zum eigenen Gegenstand. Der/die Lernende wird nicht mehr betrachtet als zu füllendes Gefäß, die Lehrperson nicht mehr als gegenüber positionierte/-r Wissende/-r. Anstatt zu leiten, soll sie nun begleiten. Der Bildungsvorgang leidet nicht mehr unter der „Vermittlungskrankheit“⁴⁰⁶. Haben wir uns also gelöst von der Betrachtung des Lernenden als passives Objekt? Haben wir Paulo Freires proklamierte Bankiers-Methode hinter uns gelassen, uns in eine Richtung entwickelt, in welcher der Bildungsvorgang Subjektivierung bedeutet und in non-direktiver Art Selbstermächtigung befördert? Wurde Bildung durch die hierzulande erfolgten Reformen der letzten Jahre befreiend?

All diese Fragen sind mit Nein zu beantworten. Die reformierte Auffassung der Lehrer/-innen-Rolle hebt die Bankiers-Erziehung bloß auf eine neue Ebene. Heute geht es um die proaktive Selbstvermarktung, die Strategien der Unterdrücker/-innen müssen verinnerlicht und gegen sich selbst gewandt werden, man muss, um im System erfolgreich zu sein, sich selbst unterdrücken. Es ist in gewissem Sinne die totale Finalisierung der Bankiers-Methode, die den Ausweg der Bewusstwerdung in höchstem Maße zu unterdrücken weiß. Menschen werden nicht mehr nur zu Automaten verwandelt, der Anspruch besteht nun darin, dass sie dies eigens, freiwillig und mit großem Eifer tun. Freire sah in dem Widerspruch des Bankierskonzepts zur Lebenserfahrung noch Revolutionspotential. „Sie [die zunächst passiven Studenten] könnten nämlich durch existenzielle Erfahrung entdecken, daß ihre gegenwärtige Lebensart unvereinbar ist mit ihrer Berufung, voll menschlich zu werden.“⁴⁰⁷ Die Erfahrung der Wirklichkeit als fortwährender Prozess der Veränderung widerspricht dem derzeitigen Bildungskonzept aber nicht mehr, ganz im Gegenteil wird damit die Forderung nach fortwährender Anpassung gestützt. An die Stelle des Konservierens sind im Bildungsgeschehen Flexibilität und Spontanität getreten. Das Prinzip der Beratung besteht in der These, dass Selbstveränderung der Schlüssel zur Verbesserung der Situation ist. Allerdings bleibt durch die wertungsfreie Beratung auch jegliches Kriterium für die Richtigkeit/Falschheit einer Lösung oder eines Vorgehens aus. Sofern der/die Berater/-in eine fachliche Meinung hat, enthält er/sie sich ihr. Die einstige offene Autorität der Lehrperson wurde,

⁴⁰⁶ Freire (1971): S. 73.

⁴⁰⁷ Ebd. S. 78.

wie in Kapitel 4 beschrieben, einer anonymen Autorität überlassen. Heute diktieren die „Normalität“, die „Wissenschaft“ oder der „gesunde Menschenverstand“ im Sinne der Profitökonomie.⁴⁰⁸ Die beratende Person verweigert ihre fachliche Autorität und positioniert sich auch nicht bezüglich der gesellschaftlichen Verhältnisse. Weder regt sie aktiv zu deren Hinterfragen an, noch fordert sich durch ihre eigene Person dazu heraus. In der Befreiungspädagogik (nach Freire) aber, bleibt die Leitungsverantwortung durchaus in den Händen der Lehrperson.⁴⁰⁹ Gleichberechtigung und dialogische Struktur sind keineswegs auf eine anarchische Basisstruktur zurückzuführen. Die Rolle der Lehrperson lässt sehr wohl Führung zu, sogar Autorität, niemals aber Autoritarismus.⁴¹⁰ Schließt die Rolle der Lehrperson jegliche Leitungsfunktion kategorisch aus, kann sich als „richtig“ nur das erweisen, was innerhalb des gegebenen Systems „funktioniert“, das einzig vorhandene Kriterium ist der Status quo. Derzeit also geht es in der Selbstoptimierung um die Steigerung der Selbstvermarktungsfähigkeit. Es gilt, die eigene Lebensführung vertriebswirtschaftlich zu gestalten, den eigenen Marktwert zu erhöhen und die Konkurrenz auszusteichen – dies ist das erstrebte Beratungsergebnis. Beratung dient dem Überholmanöver im Kampf aller gegen alle, sie ist Instrument der Unterwerfung unter die Verhältnisse der effizienzorientierten Wettbewerbsgesellschaft.

„Die lebensbegleitende Beratung trägt dazu bei, dass die Ziele der wirtschaftlichen Entwicklung, der Effizienz der Arbeitsmärkte sowie der beruflichen und geografischen Mobilität, die sich die Europäische Union gesteckt hat, erreicht werden können, indem sie die Wirksamkeit der Investitionen in die allgemeine und berufliche Bildung, das lebensbegleitende Lernen und die Entwicklung des Humankapitals und der Arbeitskräfte erhöht.“⁴¹¹

Die neue Auffassung der Rolle der Lehrperson untergräbt den Kampfgeist für Befreiung noch weitaus mehr. Wenn die Selbstwahrnehmung sich auf Humankapital reduziert, so erstickt dies jeden schöpferischen Keim. Wurde von den frontalen, strengen Methoden der Disziplinierung zu sanfter Führung gewechselt, so wurde dem Zwang zur Anpassung nur ein neues Gewand verliehen, er wurde mit bunten, von ihm selbst ablenkenden Farben verschleiert. Der Zwang kommt nun in „menschenfeindlicher Kinderfreundlichkeit“⁴¹² daher.

⁴⁰⁸ Vgl. S. 26.

⁴⁰⁹ Vgl. Bernhard Bleyer: *Subjektwerdung des Armen. Zu einem theologisch-ethischen Argument im Zentrum lateinamerikanischer Befreiungstheologie*. Regensburg: Verlag Friedrich Pustet 2009 (=ratio fidei. Bd. 38). S. 87.

⁴¹⁰ Vgl. Diana Coben: *Radical Heroes. Gramsci, Freire and the Politics of Adult Education*. M. einem Vorw. v. Joe L. Kincheloe. New York/London: Routledge 2015 (=Studies in the History of Education 6). S. 181.

⁴¹¹ Rat der EU (2004): S. 2. Unter: https://www.forum-beratung.de/cms/upload/Internationalen/EU_Rat/EU_Ratsentschliessung_2004.PDF (am 27.09.2022)

⁴¹² Alfred Schirlbauer: Bildung im Industriefaschismus. In: *Heydorn lesen*. Hrsg. v. C. Bünger/P. Euler/A. Gruschka/L. Pongratz. Paderborn: Schöningh 2009. S. 151.

6.3 Das Ideal der befreienden Bildung – eine Zusammenführung

In diesem Kapitel wurden bisher eine Vielzahl geschichtlich verwirklichter Bildungszugänge aufgezeigt, von welchen nur wenige befreiend wirkten. Die Ursprungsidee von Bildung als Führung des Menschen zu seiner Vollendung, als Vermenschlichung, Subjektivierung, als Erweiterung des Horizonts zur Herausbildung einer starken Persönlichkeit, wurde zumindest in den letzten Jahren, wenn überhaupt, nur in Ansätzen, in Teilbereichen und kurzzeitig, verwirklicht. Solch eine starke Persönlichkeit wäre in der Lage, die Freiheit und mit ihr kommende Verantwortung selbstbestimmt anzunehmen und bedürfte keiner Fluchtmechanismen. Mit dem Bildungsbürgertum erlebte das antike humanistische Ideal ein Aufflackern, welches zumindest die Idee wieder an vorderste Front brachte. Die Arbeiterbewegung aber verkehrte die gesellschaftliche Stellung von Arbeit und Muße (im Sinne zweckfreier Bildung, Selbstbildung) ins Gegenteil und an die Stelle von Bildung wurde konsequenterweise die Ausbildung gesetzt. Bildung ohne einen Zweck in der Arbeitswelt wurde zur Faulheit erklärt, Ausbildungen zu absolvieren, um den Arbeitsmarktanforderungen zu entsprechen, galt fortan als Fleiß. Bildung als Ausbildung war veräußerlicht und vom Selbst des Menschen losgelöst, sie sollte mit der Identität nicht vermengt werden, sondern möglichst objektiv gehalten universal in einem genau bestimmten Bereich einsetzbar sein. Die Logik des Habens infizierte den Bildungsbereich und zunehmend sämtliche menschliche, subjektive wie intersubjektive, Bereiche. Die Identität der Menschen hängt zunehmend von ihren Kauf- und Konsuminhalten ab, Haben anstatt Tun.⁴¹³

„Während das Leben durch strukturiertes, funktionales Wachstum gekennzeichnet ist, liebt der nekrophile Mensch alles, was nicht wächst, alles, was mechanisch ist. Der nekrophile Mensch wird von dem Verlangen getrieben, Organisches in Anorganisches umzuwandeln, das Leben so mechanisch aufzufassen, als ob alle lebendigen Menschen nichts anderes seien als Dinge. Alle Lebensprozesse, alle Gefühle und Gedanken wandelt er in Dinge um. Für ihn zählt nur die Erinnerung und nicht das lebendige Erleben, es zählt das Haben und nicht das Sein. [...] Er möchte über andere herrschen und tötet dabei das Leben.“⁴¹⁴

Diese Entwicklung erfuhr eine Weiterführung in jenes Stadium, in welchem wir uns derzeit befinden. Flexibilität und Selbstvermarktung ersetzen Unterordnung und die eigene Vermarktung durch Vorgesetzte. Wir *sind* nicht mehr wir selbst, sondern wir *haben* uns selbst wie einen Gegenstand, mit welchem es möglichst profitabel umzugehen gilt. Lebenslanges Lernen und lebenslanges Coaching sollen die lebenslange Anpassung garantieren, die Ziele sind dabei stets politisch-wirtschaftliche Ziele, nie pädagogische. Selbstgesteuertes Lernen dient der Vorbereitung auf veränderte Anforderungen der Arbeitswelt und diese Veränderungen haben den

⁴¹³ Vgl. Liessmann (2016): S. 114.

⁴¹⁴ Fromm (1981): S. 37.

Charakter eines Sachzwangs. Vom gesellschaftlichen Wandel geht ein imaginärer Imperativ aus, der aufgrund seines menschlichen Ursprungs nicht mit weniger fordernder und lauter Stimme schallt.

Bildung und Politik sind aufs Engste verkoppelt, das Bildungssystem fungiert als Hilfsmittel zur Perpetuierung der Macht in ihrer jeweiligen Erscheinungsform. Der Programminhalt der Bildung lässt sich an der Realität sowie der Auffassung selbiger ablesen. Bildung ist die Magd der Politik und diese untersteht mittlerweile dem Diktat der Ökonomie. Das Bildungssystem bringt einerseits hervor, was politisch-ökonomisch gefordert wird, es bringt im gleichen Zuge aber auch dessen Akzeptanz hervor. Die Weltsicht manifestiert sich anschließend vielfältig im Handeln und so spiegelt sich jede Situation in der Welt wider, in diesem Fall die unterdrückte. Das „menschliche Bewusstsein ist domestiziert durch den status quo.“⁴¹⁵ Sprache und Denken werden dialektisch unter den jeweiligen strukturellen Bedingungen geformt. Das Selbstbild der Menschen ist immer auch Ergebnis der Gesellschaftsverhältnisse. Diese setzen nicht nur dem Handlungsspielraum Grenzen, sondern werden verinnerlichte Barrieren des Bewusstseins.

Im Schema der Befreiungsethik sind die Überlegungen damit theoretisch auf der Stufe der Affirmation der Negation angelangt, der Bewusstwerdung der Tatsache, Opfer zu sein. Als zweiter der drei gelisteten Punkte von hoher Wichtigkeit am Ende des vierten Kapitels bildet diese Bewusstwerdung, die *conscientização* als kritisches Bewusstsein, einen Schwerpunkt. Wir werden uns bewusst, Opfer und Unterdrückte zu sein. Wir erkennen unseren eigenen (nicht-ökonomischen) Wert zusammen mit dem Umstand, dass dieser negiert wird. Dieser Vorgang kann in vollem Sinne aber nie als einsamer geschehen. „Nur über die Begegnung mit einem »Du« entdeckt sich der Mensch als das, was er potenziell »von allem Anfang an« ist: Das prinzipiell freie Wesen, das sich Kraft Bewusstsein über alle Determinierungen erheben und sein Leben eigenverantwortlich gestalten kann.“⁴¹⁶ Es ist dies also der dritte hervorgehobene Punkt in Bezug auf die Befreiungsethik: die Gemeinschaftlichkeit des Prozesses. In der Interaktion mit anderen Menschen erst, in der dialogischen Auseinandersetzung, kann das angelegte humane Potenzial zur Entfaltung kommen. Freiheit bildet sich gemeinschaftlich. Ausgelassen wurde bisher der erste gelistete Punkt, die materiale Basis, auf welche alle ethischen Überlegungen zurückgeworfen sind: das Leben selbst. Jede Norm hat zuallererst jedem einzelnen Leben in Produktion, Reproduktion und Weiterentwicklung zu genügen. Jedes „Soll“ hat primär die Grundbedürfnisse des

⁴¹⁵ Ribolits (2010): S. 97.

⁴¹⁶ Ribolits (2010): S. 117.

menschlichen Lebens *in einer bestimmten Qualität* zu sichern. Physisches Überleben zusammen mit Selbstbewusstsein, Selbstverantwortung und Kulturhaftigkeit sind Voraussetzung eines jeden ethischen Daseins und damit Möglichkeitsbedingung jeder ethischen Norm. Dies erlaubt es, sogenannte Tatsachenurteile zu fällen. Als wesentliche Inhalte des menschlichen Lebens, des Realitätsmodus, nennt Dussel neben Nahrung unter anderem Freiheit, Souveränität, kulturelle Identität und spirituelle Fülle.

Es wurden nun ausreichend Hintergrundinformationen geliefert, Analysen getätigt und Umstände erläutert, um an dieser Stelle auf die beiden Schlüsselfragen zurückzukommen. Die erste Frage lautete: *Soll* ein/das Bildungssystem befreiend wirken? Diese Frage ist auf Grundlage der Befreiungsethik zu bejahen. Aktuell wird der Intelligenzbegriff auf die Bedeutung „instrumentelle Vernunft“ reduziert und Qualität oder Güte mit ökonomischer Verwertbarkeit gleichgesetzt. Intelligenz aber beschreibt das menschliche Vermögen, in der Auseinandersetzung mit der Umwelt zu eigensinnigen Reaktionen fähig zu sein. Bildung und Intelligenz befähigen zu autonomem Handeln.⁴¹⁷ Der Mensch ist, dies wurde im vierten Kapitel dargelegt, ein freies Wesen. Allerdings handelt es sich dabei zunächst um negative Freiheit, die Fähigkeit zur Verwirklichung der positiven Freiheit hängt von seiner Persönlichkeitsentwicklung ab und diese wiederum in hohem Maße von gesellschaftlichen Bedingungen. Es ist also Aufgabe des Bildungssystem, dazu beizutragen, dass Individuen sich als freie Wesen verwirklichen können und damit einen Beitrag zur ewigen Frage liefern, was Mensch-Sein bedeutet. Zieht das Bildungssystem hingegen Menschen heran, welche die gesamte Welt ausschließlich unter ökonomischen Gesichtspunkten wahrnehmen und auch sich selbst auf den Status von Humankapital reduzieren, so wird dadurch ein System reproduziert, welchem tagtäglich Millionen von Menschen zum Opfer fallen, dies wurde besonders in Kapitel 2 und 3 deutlich. Das aktuelle System produziert Tode und Tote, es negiert Leben auf materieller Basis und dessen Entwicklung auch auf vielfältiger ideeller Basis. Das System ist falsch/schlecht/unterdrückend, ein ethisch legitimes Bildungssystem *muss* daher zu dessen kritischer Hinterfragung befähigen und *darf nicht* zu dessen Reproduktion beitragen. Ein Bildungssystem muss befreiend wirken.

Daran schließt sich die zweite eingangs gestellte Frage: *Wirkt* das österreichische Bildungssystem befreiend? Anders formuliert: Fördert der aktuell in Österreich vorherrschende Zugang zu Bildung, welcher sich unter anderem in der Rolle der Lehrperson widerspiegelt, das menschliche Leben?

⁴¹⁷ Vgl. ebd. S. 157f.

Alle Ausführungen zur Befreiungsethik wie zum Thema Bildung in Betracht ziehend, lässt sich diese Frage unzweifelhaft mit „Nein“ beantworten. Wurden die Lernenden zuvor von den Lehrenden auf einen Objektstatus reduziert, wie dies Freire in Bezug auf die Bankiers-Methode aufzeigt, so lehrt und fordert der aktuelle Bildungszugang, sich selbst zu objektivieren – dies betrifft Lehrende wie Lernende. Eine Objektivierung bedeutet ein Nichten des Subjektstatus, eine Negation von Freiheit und Souveränität – Negation des menschlichen Lebens. Das herrschende Bildungssystem mit seinem Zwang zur Selbstmodellierung, zur steten Anpassung, zur Selbstverobjektivierung und Selbstvermarktung als Ware, kommt der Verpflichtung zur Produktion, Reproduktion und Weiterentwicklung jedes konkreten menschlichen Lebens einer Gemeinschaft nicht nach. Dieses Bildungssystem dient der Reproduktion eines Gesellschaftssystems, welches die im (finanziellen) Wohlstand (physisch) lebenden Menschen zu Waren macht, während es die unzähligen in Armut lebenden Menschen völlig ausschließt, ihnen ihre Stimme entzieht und sie damit zu nicht Vorhandenen erklärt. Ihr Hunger hat in diesem System keine Bedeutung. Ihr Leben spielt keine Rolle.

Im Zuge einer Befreiung kann es niemals darum gehen, dass „wir“ (die im Wohlstand lebenden) „die anderen“ (die in Armut lebenden) befreien.

„In Wahrheit sind jedoch die Unterdrückten keineswegs „Randerscheinungen“, keineswegs Menschen, die „außerhalb“ der Gesellschaft leben. Sie waren schon immer „innerhalb“ – innerhalb der Struktur, die sie zu „Wesen für ein Anderes“ (Hegel) machte. Die Lösung besteht nicht darin, sie in die Struktur der Unterdrückung zu „integrieren“, sondern diese Struktur so zu verändern, daß sie „Wesen für sich selbst“ werden können.“⁴¹⁸

Es sind die Marginalisierten, die sich unter Zusammenschluss dem herrschenden System entgegenstellen müssen, diesen Prozess zeigen Enrique Dussel und auch Paulo Freire eingängig und nachvollziehbar auf. Es sind aber zugleich die Privilegierten, die sich ihrer Position gewahr werden müssen, denn auch sie sind Opfer, weil sie mit und nach den anderen auch sich selbst zu solchen gemacht haben.⁴¹⁹ Um ein von-Angesicht-zu-Angesicht erst möglich zu machen, bedarf es der eigenen Subjektivität, einer Selbstwahrnehmung als freies Individuum. Erst dann kann die Doppelrolle als Unterdrückte/-r und Unterdrückende/-r ins Bewusstsein kommen. Es sind an dieser Stelle unbedingt die Ausführungen Fromms zu den Fluchtmechanismen aufzugreifen, ein tiefes Verständnis für die Unterdrückung muss diese aus so vielen Sichten wie möglich analysieren, die politisch-wirtschaftliche ist eine davon, die individuell-psychologische ist eine andere. Diese existieren selbstverständlich nur in steter Wechselwirkung miteinander, sie dürfen

⁴¹⁸ Freire (1971): S. 77.

⁴¹⁹ Dieser Umstand hebt die Täterschaft nicht auf. Die eigene Unterdrücktheit nivelliert die Unterdrückung anderer nicht.

dennoch nicht auf eine reduziert werden. Der autoritäre Charakter, der in den lehrenden „Bankbeamten“ häufig anzutreffen ist, wirkt nicht rational-liebig, sondern hemmend und ist getragen von der Furcht. Die Verehrung der Vergangenheit macht Zukunftsdenken ganz und gar abwegig, auf gleiche Weise wirkt sich der Wunsch, sich „etwas Höherem“ zu unterwerfen, auf Innovation und freies Denken aus. Diesen Menschen fehlt jeder Glaube, ihre Weltanschauung ist relativistisch und nihilistisch.⁴²⁰ Ebenso ist es, solange die Furcht vor der Freiheit dominiert, nicht möglich, dem Konformismus zu widerstehen. Der Konformismus wird derzeit freudig und voller Elan, im Elternhaus wie im öffentlich-privaten Bildungssektor, am Arbeitsplatz wie im Internet, reproduziert.

„The burden of freedom is also heavy for people in "democratic" (capitalistic) countries. To them as well the escape from freedom is a mass phenomenon, only the forms are different. One of these forms is the avoiding of the effort of thought, uncritical, passive acceptance of opinions which are suggested by the media of mass communication, as well as in other ways.“⁴²¹

Und es sind Haltung und Einstellung, welche zu Verhalten leiten. Es sind nicht Moralpredigten, Wissensinhalte und studierte Lehren, welche sich in Taten niederschlagen. Es sind nur jene Elemente davon, welche im Sinne Humboldts den Charakter beeinflusst haben, nicht äußerlich blieben, sondern mit dem Selbst in „allgemeinste, regeste und freieste Wechselwirkung“ getreten sind. Die soziale und wirtschaftliche Gesellschaftsstruktur bringt aktuell ein Individuum hervor, in welchem die Angst vor Isolation und Ohnmacht dominiert. Sämtliche Fluchtmechanismen weisen auf diesen Teil des Gesellschafts-Charakters hin.⁴²² In Furcht lebende Individuen wiederum bedingen auf unterschiedlichste Weise die Reproduktion eben genau dieses Systems. In diesem Kreislauf bleibt eine befreiende Persönlichkeitsentwicklung unmöglich. Das Moment, welches aus diesem Kreislauf stets einen Ausweg bietet, ist das grundsätzlich anthropologische Moment der menschlichen Freiheit, das „frei von“, das Nicht-Vorhandensein einer (vollständigen) Determinierung. Die Gewährwerdung dieses Spielraums, die die Geschichte in ein anderes Licht taucht und als veränderbar erscheinen lässt, ist der erste Schritt der Subjektwerdung, ist die conscientização.

„Eine positive Bedingung der Freiheit ist die Erkenntnis der Grenzen des Zwangs, die Wahrnehmung der schöpferischen menschlichen Fähigkeiten. Der Kampf für eine freie Gesellschaft ist kein Kampf für eine freie

⁴²⁰ Vgl. S. 29f.

⁴²¹ Gajo Petrović: Man and Freedom. In: *Socialist Humanism. An International Symposium*. Hrsg. v. Erich Fromm. New York: Doubleday & Company 1965. S. 274.

„Die Last der Freiheit wiegt auch schwer für Menschen in „demokratischen“ (kapitalistischen) Staaten. Auch für diese bildet die Flucht vor der Freiheit ein Massenphänomen, einzig die Formen sind andere. Eine dieser Formen ist die Vermeidung des Aufwands des Denkens, unkritische, passive Akzeptanz von Meinungen, welche von Massenmedien oder auf andere Weise suggeriert werden.“ (Ebd. Aus d. Engl. v. M.B.)

⁴²² Vgl. S. 32.

Gesellschaft, solange er nicht ein immer wachsendes Maß individueller Freiheit schafft.“⁴²³

Verhaltenslegitimierende innere Einstellungen müssen ins Bewusstsein geholt und zum Gegenstand der Reflexion werden. Erst dann wird echte Begegnung möglich. Wie also hat Bildung auszusehen, die befreiend wirkt?

Paulo Freire nennt als Alternative zur Bankiers-Erziehung die problemformulierende Bildung. Diese geht vom konkreten Hier und Jetzt als einer dynamischen Gegenwart aus, begreift die Wirklichkeit als Prozess und trägt somit revolutionäres Potential in sich. Das Ziel dabei ist stets die bereits erwähnte conscientização, zu übersetzen mit Bewusstwerdung, Bewusstmachung oder Konszientisation.⁴²⁴ Ausgangspunkt des Lernvorgangs bildet die eigene Lebenssituation, die Problematisierung selbiger und die darauffolgende Praxis. Praxis ist allerdings nicht zu verstehen als bloße Folge theoretischer Überlegungen, sie setzt sich immer schon zusammen aus Aktion und Reflexion. Echte Reflexion führt immer schon zu Aktion, sie ist eben nicht bloße „Lehnstuhlrevolution“⁴²⁵. Die Selbsterkenntnis der Unterdrückten als Unterdrückte ist nicht bloß intellektueller Art, vielmehr ist sie eine ganzheitliche Entdeckung. Reflexion ohne Engagement ist ein rein instrumenteller Denkvorgang, bloßer Verbalismus, Aktion ohne Bewusstsein bloßer Aktivismus. Nur im Zusammenspiel von Aktion und Reflexion kann es zu echter Praxis kommen.⁴²⁶ Und die Methode dafür besteht im Dialog. Dabei handelt es sich um Begegnung zwischen Menschen und einen gemeinsamen Akt der Schöpfung, nicht um ein bloßes Instrument der Lehrperson. Die Dialogpartner/-innen benennen im Dialog die Welt und dies darf nicht auf Kosten anderer geschehen. „Die Herrschaft, die der Dialog impliziert, ist die Beherrschung der Welt durch die im Dialog Befindlichen. Er ist die Eroberung der Welt um der Befreiung der Menschen willen.“⁴²⁷ Dialog kann nur zwischen verantwortlichen Subjekten existieren, nie in einem Herrschaftsverhältnis. Echte Kommunikation ist das Ringen um die gegenseitige Vermenschlichung. Es ist notwendig, dass Lehrer/-in und Schüler/-in beide dieser Rollen stets gleichzeitig erfüllen.

⁴²³ Petrović (1965) zit. nach Freire (1971): S. 159.

„The positive condition of freedom is the knowledge of the limits of necessity, the awareness of human creative possibilities. Freedom is also not in the heedless exploitation of nature. Freedom lies in man's ability to make nature human, and to participate in its blessings humanely. Man and nature are not aggregates of finished powers which have to be merely mastered, subjugated and utilized. The essence of freedom is not in subjection of the given but in the creation of the new, in the development of man's creative abilities, in the widening and enriching of humanity.“ (Petrović [1965]: S. 275).

„Personal and social freedom are inseparably associated, but the relationship between them is asymmetrical; *there is no free society without free personality* (which does not mean that all individuals in a free society are free) *but a free personality is possible outside a free society* (which does not mean that the freedom of society is irrelevant for the freedom of personality or that a free personality is possible outside every social community!).“ (Petrović [1965]: S. 276).

⁴²⁴ Vgl. Lange in Freire (1971): S. 15.

⁴²⁵ Freire (1971): S. 67.

⁴²⁶ Vgl. ebd. S. 93.

⁴²⁷ Ebd. S. 95.

Als Subjekte müssen sie ko-intentional gegenüber der Wirklichkeit agieren, das heißt, diese nicht bloß enthüllen, sondern die (Er-)Kenntnis dieser neu erschaffen.⁴²⁸ „Befreiende Bildung besteht in Aktionen der Erkenntnis, nicht in der Übermittlung von Informationen.“⁴²⁹

Freire liefert für sein Konzept der problemformulierenden Bildung sehr konkrete Handlungsanregungen sowie Beispiele. Wie der Rest des Buches, beziehen sich auch diese Ausführungen vorrangig auf das Volk der brasilianischen Landarbeiter. So ergeben sich aus der dialektischen Betrachtung der Realität, stets in Bezug zu deren Gegensatz, „generative Themen“, der Gesamtkomplex interagierender Themen einer Epoche. Es gilt dann, die kodierte Situation zu dekodieren, das heißt erklärend zu entschlüsseln und in ihr enthaltene Einzelinteraktionen sichtbar zu machen, um dieses Denken daraufhin in das große Ganze zurückfließen zu lassen und diesem damit Sinn zu verleihen. Mit dem Verständnis des Komplexes der Widersprüche ist das wirkliche Bewusstsein erreicht, zu einem potenziellen Bewusstsein jedoch kommt es erst, wenn ein Sinn für das Ganze entwickelt wurde.⁴³⁰ Erst dies setzt die von Dussel sogenannte utopische Vernunft frei. Freires Ausführungen sowie dem Vorgehen seiner Alphabetisierungskampagne⁴³¹ sind unzweifelhaft wertvolle Anregungen und Handlungsprinzipien zu entnehmen. Sie sind jedoch aufgrund der grundverschiedenen geopolitischen Ausgangssituation sowie der bereits erläuterten Veränderungen des Gesellschafts- und Bildungssystems unmöglich schlicht für die Fragestellung dieser Arbeit zu übernehmen.

Auch würde das Unternehmen, ein in Einzelschritten konkretisiertes und erprobtes Konzept zur Anwendung bereitzulegen, dem Anliegen der Arbeit widersprechen, weil ein solches in dialogischer Gemeinsamkeit ausgearbeitet werden müsste und überhaupt erst im Anschluss an eine Bewusstwerdung entstehen kann. Was das Anliegen dieser Arbeit allerdings ausmacht, ist einen Teil zur Entstehung ebendieser Bewusstwerdung, der conscientização, beizutragen. Und der Fokus dabei liegt auf der beruflichen Mündigkeit der Lehrperson. Es gilt, sich seines eigenen Stellenwerts im Schul- und Unterrichtswesen bewusst zu werden und sich *bewusst* politisch zu positionieren – denn eine Position einzunehmen ist unvermeidlich. Wenn Bildung nicht mit Anpassung gleichgesetzt werden soll und das Bildungsziel „Autonomie“ ernst genommen wird, muss man sich zu allererst der Unterdrückung bewusst werden und der Instrumentalisierung, welche Bildung zu diesem Zwecke erfuhr und erfährt. Bildung ist nicht gleichzusetzen mit der

⁴²⁸ Vgl. ebd. S. 71.

⁴²⁹ Ebd. S. 84.

⁴³⁰ Ebd. S. 123 – 141.

⁴³¹ Die Kampagne lief von 1962 – 1964 in Südamerika, Brasilien. Freire initiierte das Programm mit dem Ziel der Demokratisierung des Landes.

Aufrechterhaltung der Strukturen. „Mit Bildung ist – im Gegensatz dazu – die Selbstbefreiung des Menschen aus dem Kokon der Macht gemeint. Bildungsbemühungen, die diesen Namen zu Recht tragen, zielen somit auf die Entfaltung seiner widerständig-emanzipatorischen Potentiale.“⁴³² Es hat sich in der Lehrperson in einem weiten Sinne – in jedem Individuum, welches eine erziehende Rolle erfüllt – dieses Bewusstsein breitzumachen. Der befreiende Effekt eines solchen Bewusstseins wird bei den Lernenden nicht ausbleiben.

„Es handelt sich um eine alte pädagogische Weisheit: Tatsächliche Veränderung in Hinblick auf Werte, Normen und Verhaltensweisen passieren nicht durch Appelle, Moralpredigten oder ein Auswendiglernen derselben, sondern dadurch, dass man im »Feld« dieser Werte und Normen »badet«, sie schlicht als die Realität erlebt, gegen die jede Gegentheorie schal und blass erscheinen muss.“⁴³³

⁴³² Ribolits (2010): S. 33.

⁴³³ Ebd. S. 101.

7 Conclusio

Diese Arbeit wurde eröffnet mit dem Hinweis auf die Allgegenwärtigkeit des Bildungsbegriffs und die Erwartungen wie Hoffnungen, welche an diesen herangetragen werden. Die Begriffsbedeutung aber ist stets Ausdruck des jeweiligen Zeitgeists und derzeit verschwommen. Während der Bildungsbegriff Assoziationen wie „Freiheit“, „Mündigkeit“ und „Autonomie“ durchaus noch hervorruft, muss er auf dessen tatsächlichen Inhalt hin genau geprüft werden. In der Einleitung wurden demgemäß zwei Fragen gestellt, welche zu beantworten Ziel dieser Arbeit ist. Erstere fragt danach, ob „Freiheit“ überhaupt ein notwendiges Bildungsziel zu sein hat, oder ob es als solches ebenso taugt wie sein Gegenteil. Dies ist, so diese Arbeit, keine Frage des individuellen Geschmacks, sondern eine ethisch zu erörternde und eindeutig zu beantwortende. Auf die allgemeine Frage, ob Bildung befreiend wirken muss/soll, folgt konsequenterweise die ethische Beurteilung des aktuellen Bildungssystems in Österreich. Die zweite der dieser Arbeit aufgegebenen Fragen fragt also konkret danach, ob Bildung in Österreich befreiend wirkt.

Beide Fragen wurden bereits im Zuge der Zusammenführung der Themenbereiche beantwortet, um zu einem angemessenen Abschluss zu kommen, wird in diesem letzten Kapitel der gespannte Bogen aber noch einmal zusammenfassend dargestellt. Es wurde im ersten Kapitel die globale Ungleichheit in Zahlen und Daten belegt, die zwischen einzelnen Nationen und Kontinenten wie die innerhalb einzelner Nationen. Im Zuge dessen wurde ebenso erwähnt, welchen Einfluss das Patentrecht auf die Marktmacht einzelner Konzerne hat und diese wiederum die politischen Entscheidungen in hohem Maße beeinflussen kann, zu einem immer größer werdenden Teil überhaupt in der Hand hat. Daran anschließend wurde im zweiten Kapitel das Wesen der Macht analysiert, bereits hier wurde festgehalten, dass die Ökonomisierung der Welt auch den Menschen nicht verschonte und Menschen durch eine Steigerung ihres Prestiges und ihrem von außen zugeschriebenen Preis ihre Identität zu erhalten suchen. Der vulgäre Materialismus konsumistischer Gesellschaften kennt einzig ökonomische Motive als Machtmotive und Verfeindungsenergien. Es wurde der Versuch, Machtbestrebungen zu institutionalisieren kritisiert wie auch der Versuch, den „Frieden“ politisch oder (vorgeblich) religiös legitimiert zu erzwingen, auf Kosten der Freiheit. Die Globalisierung und Massenkommunikation veränderte Entfernungen, ihre Bedeutung, ihre Auswirkungen auf unser (ethisches) Bewusstsein. Macht scheint den Menschen zu stärken, dieser Schein besteht allerdings nur, weil Macht mit wirtschaftlichem Erfolg gleichgesetzt wird. In Wirklichkeit ist das unerlässliche Streben danach

Ausdruck von Schwäche und Kompensation. Die globalisierte Welt hat eine Situation erschaffen, in welcher das Überleben vieler in den Händen weniger liegt, weil sie über Vermögen verfügen, über privatisierte Rohstoffressourcen. Dies bildet eine Ausgangslage, in welcher ein großer Teil der Weltbevölkerung an Hunger leidet und stirbt, kein Mitspracherecht hat in weltpolitischen Entscheidungsfindungen, Leidtragende getroffener Entscheidungen von Ländern sind, welche sich durch die in ihrem Land liegenden Rohstoffen und ihre günstige Arbeitskraft bereichern, welche ihren Tod hinnehmen und die Entwicklung ihres Lebens negieren. Macht schwächt allerdings immer beide Parteien, die Machthaben und die Unterdrückten, in der Möglichkeit, ihr Leben zu entwickeln. Opfer der Macht sind stets beide Seiten.

Bereits im dritten Kapitel wurde der psychologische Umstand der Überforderung ausgewiesen, auf dessen Folgen im vierten Kapitel noch näher eingegangen wird. Eine zunehmende Politisierung macht das globale Denken zur Angelegenheit des allgemeinen Bewusstseins, der individuelle Handlungsspielraum aber ist begrenzt, dem Individuum fehlt häufig die Orientierung und ein kulturelles Filtersystem zum eigenen Schutz. Es sieht sich einer globalen (Droh-)Kulisse gegenüberstehend, während ihm das (psychologische) Instrumentarium – die gefestigte Persönlichkeit, der Mut zur schöpferischen Freiheit, orientierende Werte und Normen – zur kognitiven Bewältigung dieser Situation fehlen. „Globalisierung gestalten, bleibt deshalb eine Aufgabe, die sich nur bewältigen läßt, wenn darüber nicht die andere große Aufgabe versäumt wird: das Individuum, sich selbst, zu gestalten.“⁴³⁴ In den Begrifflichkeiten von Erich Fromm kann man es so ausdrücken, dass die (Bestrebung der) Beherrschung anderer (engl. „domination“) im Fehlen von schöpferischer Potenz (engl. „potency“) wurzelt. Destruktivität in all ihren Formen ist daher eine Folge von negierter Entwicklungsmöglichkeit, sie ist dem Individuum eigen, welches in seiner emotionalen, sinnlichen und/oder intellektuellen Entwicklung beschnitten wurde. Der Wille zur Zerstörung ergibt sich als Flucht vor der Freiheit. Souveränität zu entwickeln ist eine Grundvoraussetzung, um in der globalisierten Welt als freies Individuum bestehen zu können.

Die Überforderung kann also einerseits zum Verfall in die Passivität führen, sie kann ebenso die Ursache der Destruktivität darstellen. Der Mensch lebt mit zwei Grundbedürfnissen, welchen er nicht entkommen kann. Ersteres ist physiologischer Natur und betrifft das Bedürfnis von Wasser, Nahrung, Schutz vor Kälte, Schlaf usw., zweiteres ist die Vermeidung von Einsamkeit und Isolation. Die Art und Weise deren Befriedigung aber ist an sich frei, nicht determiniert, und wird doch stets von der jeweils konkreten Lebenswelt begrenzt. Der Mensch bewegt sich als solcher stets

⁴³⁴ Safranski (2006): S. 73.

in dem Spannungsfeld von negativer und positiver Freiheit, ist rückgebunden an seine biologische Natur und eine konkrete geschichtliche Situation, seine Anpassung ist freiheitsbedingt aber eine dynamische – all dies wurde in Kapitel 4 erläutert. Die Globalisierung und mit ihr einhergehenden Entwicklungen führten, wie bereits erläutert, zu einem Missverhältnis von negativer Freiheit und positiver Freiheit. Das unsichere Selbst streift sich dankbar die kapitalistische Ideologie über, geht darin auf und löst sich so psychologisch von dem Druck der Verantwortung. Diese Flucht ins Konformistische ist besonders in westlichen demokratischen Staaten verbreitet, im Wandel der Rolle der Lehrperson lässt sich allerdings auch die verbreitete Flucht ins Autoritäre erkennen. Die einstige offene Autorität der Lehrperson wird nun von einer subtil auftretenden anonymen Autorität abgelöst. Die Lehrperson wird zum/zur sanften Berater/-in und Begleiter/-in, welche wie der/die Lernende dem Diktat der Profitökonomie untersteht, welches sich als „Wissenschaft“, „Normalität“, „Hausverstand“ oder „öffentliche Meinung“ ausgibt und unsichtbar wie unhinterfragt bleibt. Diese Flucht ins Autoritäre reicht sich mit dem Konformismus die Hand, sie verstärken sich gegenseitig und bringen massenhaft automatenhafte Konformisten hervor. Das gegenwärtige System kann sich einzig durch die gleichzeitige Aufrechterhaltung der Furcht vor der Freiheit selbst aufrechterhalten. Diese systemische Anforderung muss sich also im Bildungs- und Erziehungssystem widerspiegeln – und das tut sie auch.

Automatenhafte Konformisten aber sind unglücklich, weil echte Ideale immer das Wachstum, die Freiheit und das Glück des Selbst fördern. Bloßes Streben nach Lustempfinden wird der menschlichen Persönlichkeit nicht gerecht, welche sich auch mit der objektiven Bedeutung einer Erfahrung beschäftigt. Positive Freiheit zu verwirklichen und damit Leben im eigentlich menschlichen Sinne bedeutet ein spontanes Tätigsein der gesamten, integrierten Persönlichkeit. Das Gegenteil verneint das Leben.

„Der Nekrophile kann zu einem Objekt – einer Blume oder einem Menschen – nur dann in Beziehung treten, wenn er sie besitzt; daher bedeutet ihm eine Bedrohung seines Besitzes eine Bedrohung seiner selbst; verliert er den Besitz, so verliert er den Kontakt mit der Welt.“⁴³⁵

An diese in Kapitel 4 getätigte Hinführung zu der These, dass die Entwicklung menschlichen Lebens von positiver Freiheit abhängt und jede Flucht eine Negation des Lebens bedeutet, schloss sich mit Kapitel 5 die Eröffnung der philosophisch-ethischen Perspektive. Es wurde eine Ethik der Leiblichkeit grundgelegt, welche auf der universalen ethischen Verpflichtung, das konkrete menschliche Leben jedes einzelnen ethischen Subjektes einer Gemeinschaft zu produzieren, reproduzieren und weiterzuentwickeln, aufbaut. Das Leben dient als erstes und letztes

⁴³⁵ Fromm (1981): S. 37.

Wahrheitskriterium und kann in keiner ethischen Überlegung ausgeklammert werden. Jede menschliche Daseinsweise, welche nicht lebensfördernd ist, ist daher unethisch.

Um ein weiteres grundlegendes Spezifikum der Befreiungsethik hervorzuheben und dessen Wichtigkeit verständlich zu machen, wurde die Philosophie Friedrich Nietzsches als zentraler Bestandteil in dieses Kapitel eingewebt. Nietzsche proklamiert ebenso, im Gegensatz zu diversen anderen Überlegungen seiner Zeit, das Leben selbst als wichtigstes Kriterium zu haben, es bildet allerdings auch sein einziges Kriterium. Auch seine Philosophie ist eine Philosophie des Lebens, alles, was dem Leben zuträglich ist – Wachstum und Machtzuwachs bedeutet – gilt es zu tun. Darin erschöpft sich jede „Ethik“ und wird als praktische Philosophie somit überflüssig. Moralsysteme, damit also auch das herrschende, gehen über das Leben als einziges „ethisches“ Prinzip hinaus und sind also dem Leben stets abträglich, sie schränken dieses ein. In der Befreiungsethik auf der anderen Seite ist „Leben“ *immer* „Leben in Gemeinschaft“. Es ist daher auch die Verpflichtung zur Erhaltung und Förderung des Lebens eine gemeinschaftliche. Während Nietzsche das Subjekt in postmoderner Weise auflöst, bildet es bei Dussel die Grundbedingung echter Begegnung und Solidarität. In der Nähe, erfahrbar im von-Angesicht-zu-Angesicht, wird die verwundbare Leiblichkeit jedes Menschen evident und diese stellt den Ursprung aller Ethik dar. Der Mensch hat Verantwortung für die/den Andere/-n, er ist mit einer ethischen Vernunft ausgestattet. Ander(s)heit bestehen zu lassen, die/den Anderen nicht innerhalb der eigenen Totalität zu verobjektivieren, ihr/ihm auf Subjektebene begegnen zu können, ist die Grundvoraussetzung des Befreiungsprozesses. Wenn die Stimme des/der Anderen gehört wird, wird der Einbruch des Neuen fruchtbar und es kann zu wirklicher Veränderung kommen.

Das gesellschaftliche System ist schlecht, weil es Opfer, Hungernde, Leidende, Marginalisierte und Ausgeschlossene hervorbringt. Es reproduziert globale Ungleichheit in einem Maße, welches die Negation des Lebens vieler hinnimmt. Die Schlechtheit eines Systems wird an den Folgen dieses Systems insgesamt gemessen, jedes Opfer zählt. Während Nietzsche von jeder Einschränkung durch ethische Gesetze eines Systems absieht, werden solche befreiungsethisch mit der Verantwortung gegenüber dem/der Anderen legitimiert. Die Gutheit eines Systems wird an den Entfaltungsmöglichkeiten des Lebens jedes Mitglieds der Gemeinschaft gemessen, in einem globalen System müssen globale Maßstäbe gelten. Das Subjekt steht in der Pflicht, zu größerer Humanität beizutragen und Unterdrückung und Elend zu überwinden.

Jeder Befreiungsprozess wurzelt in der Erkenntnis, Teil eines unterdrückenden Systems zu sein. Die Wahrnehmung der eigenen Unterdrückung, befreiungsethisch ermöglicht durch die

Wahrnehmung der Unterdrückung anderer und damit unterdrückender Strukturen überhaupt, ist der Übergang von einer naiven zu einer kritischen Daseinsweise. Für diesen Prozess der Gewahrwerdung wurde der von Paulo Freire geprägte Begriff der „conscientização“ eingeführt. Ihr Ziel ist die Subjektwerdung von Unterdrückten und Unterdrückern/Unterdrückerten, das befreiende Menschliche werden.

„Männer und Frauen als historisch-soziale Wesen sind in der Lage, zu vergleichen, zu werten, einzugreifen, auszusuchen, zu entscheiden, zu trennen; aus eben diesen Gründen sind wir zu ethischen Wesen geworden.“⁴³⁶

Das sechste Kapitel schließlich stellt sich der Frage nach der Bedeutung von „Bildung“. Es wird die semantische Entwicklung des Begriffs nachgezeichnet, was den Umstand augenfällig werden lässt, dass das Programm von Bildung stets sozioökonomisch bedingt und daher, wie diese, dem Wandel unterliegt. Allerdings wurde eine eklatante Unstimmigkeit festgestellt zwischen medial und politisch rhetorisch proklamierten Bildungszielen und den wirklich verfolgten. Während im Lehrplan noch vom Humboldtschen Bildungsbegriff geschwärmt wird, wird dessen Niederschlag in der Praxis verhindert und Bildung mit Ausbildung gleichgesetzt. Sie wird ökonomischen Kategorien untergeordnet, eine Auswirkung auf die Persönlichkeit ist gar unerwünscht. Die angeeigneten Fertigkeiten und Fähigkeiten sollen austauschbar sein, um bestmöglich den je aktuellen Anforderungen des Marktes zu entsprechen. Was also flexibel sein soll, ist das Individuum. Es soll sich nicht mit den Inhalten identifizieren, diese nicht verinnerlichen. Schon mit der Industrialisierung wurde nicht nur Bildung zur Ware gemacht, sondern zunehmend der ganze Mensch. Doch die Entwicklung vom Menschen zum Humankapital wird derzeit auf eine noch neue Ebene gehoben. Der Mensch wird nicht mehr vom/von der Vorgesetzten ausgebeutet, er ist nun selbst für seine Ausbeutung zuständig. Erfolgreich ist, wer sich erfolgreich selbst kapitalisiert. Wer dem Gesetz von Angebot und Nachfrage in seiner Person am besten nachkommt, wer die flexibelste Charakterstruktur aufweist und seine Persönlichkeit so stets aktualisieren kann. Paradigmatisch stehen dafür die Aufforderungen zum „lebenslangen Lernen“ und zur „lebenslangen Beratung“.

Konsequenterweise wird demgemäß die Rolle der Lehrperson gewandelt, sodass diese nun die Funktion eines non-direktiven Coaches ausüben soll. All dies, dies wurde in umfangreicher Argumentation verdeutlicht, dient der Erhaltung des status quo. Im zweiten Kapitel wurde dieser Status quo in Zahlen veranschaulicht, im dritten wurden dahinterliegende Machtstrukturen und Herrschaftstendenzen analysiert, im vierten wurden diese als Schwäche des Individuums entlarvt

⁴³⁶ Freire (2008): S. 33.

und im fünften Kapitel wurde ausgewiesen, dass die Reproduktion unterdrückender Strukturen dem menschlichen Leben (in Gemeinschaft) abträglich und damit unethisch ist. Ein Bildungssystem muss, um menschlich zu sein, immer zur Vermenschlichung beitragen. Ein Bildungssystem muss befreiend wirken.

„Man kann sich keine Menschen denken, die fern jeder Ethik leben, geschweige denn sich völlig über diese hinwegsetzen. Sich von der Ethik zu entfernen oder, noch schlimmer, uns außerhalb von dieser zu bewegen, ist unter uns Männern und Frauen eine Übertretung (unserer Existenz, Erg. d. Übersetzers). Daher ist die Verwandlung der erzieherischen Erfahrung in eine rein technische Ausbildung eine Demütigung der zutiefst menschlichen Komponente von Erziehung und ihres gestaltenden Charakters. Wenn man die menschliche Natur respektiert, kann das Lehren von Inhalten nicht ohne moralische Bildung des Schülers auskommen. Erziehen ist hauptsächlich bilden.“⁴³⁷

Das aktuelle (österreichische) Bildungssystem reproduziert Strukturen, welche den Tod einer Vielzahl von Menschen zum inhärenten Bestandteil haben. Ein weiterer Bestandteil ist die Negation der Entwicklung des Lebens einer noch weitaus größeren Zahl von Menschen, denn der Wohlstand kommt, wie dargelegt, auf Kosten des Subjektstatus. Das System belohnt diejenigen, die sich selbst am effizientesten verobjektivieren. Bildung als Ermächtigung zum eigensinnigen Leben würde im Gegenteil dazu den eigenen Marktwert sogar verringern, indem sie auf die Entfaltung des widerständig-emanzipatorischen Potentials zielt.

„Für eine solche Ethik, die nicht von der Bildungspraxis getrennt werden kann, egal ob wir mit Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen arbeiten, müssen wir kämpfen. Die beste Art und Weise, dafür zu kämpfen, ist, sie in unserer Praxis zu leben, in unseren Beziehungen zu den Zu-Erziehenden ein klares Zeugnis davon abzulegen.“⁴³⁸

Als Schlusswort dieser Arbeit bleibt der bloße Appell, die im Lehrplan gelisteten Bildungsziele ernst zu nehmen und die eigene Rolle innerhalb der bestehenden Machtstrukturen zu reflektieren. Besonders für (angehende) Lehrpersonen gilt es, ein kritisches Bewusstsein zu erlangen, um ein solches bei den Lernenden zu ermöglichen. Pädagogik muss subjektzentriert sein, ausschlaggebend ist das Menschenbild, welches aus dem Hintergrund in den Vordergrund gerückt werden muss. Das hinter jedem Bildungsansatz stehende Menschenbild muss explizit gemacht werden, weil nur dieses gegebenenfalls das Bildungsprogramm legitimieren kann. Ein Blick auf das Feld der humanistisch geprägten psychotherapeutischen „Schulen“ erweist sich als fruchtbar. Hinweisen möchte ich einerseits auf personenzentrierte Ansätze, die sich in Folge der Ausführungen Carl Rogers herausgebildet haben, und gesellschaftstherapeutische Ansätze wie die themenzentrierte Interaktion nach Ruth Cohn. Besonders zweitens lässt sich von der arbeitstechnischen Herangehensweise besonders gut mit dem aus dem Süden stammenden Konzept Paulo Freires

⁴³⁷ Freire (2008): S. 33.

⁴³⁸ Ebd. S. 19.

verknüpfen, was 1996 äußerst erfolgreich von Silvia Hagleitner unternommen wurde.⁴³⁹ Andererseits möchte ich auf die Wichtigkeit hinweisen, die Sinndimension des Menschen nicht auszuklammern. Ich führe abschließend daher an dieser Stelle den österreichischen Autor Viktor Frankl ins Feld, der wie kaum ein anderer ein Menschenbild nicht nur entworfen, sondern auch verkörpert hat.⁴⁴⁰ Unter 6.1.3 wurde beschrieben, dass das sinnlose Lernen das sinnlose Arbeiten abgelöst hat. Eine befreiende Pädagogik muss die Sinnfrage zurück in die erzieherischen Tätigkeiten holen, muss dem von Frankl beschriebene Leiden am sinnlosen Leben entgegentreten und eine Rehumanisierung der Pädagogik erkämpfen.⁴⁴¹ Das existentielle Vakuum des Menschen muss erkannt und gefüllt werden.⁴⁴² Das derzeit allein regierende „Wie?“ muss von dem „Warum?“ ergänzt werden, um anstelle einer reinen Ausbildung wieder eine ganzheitliche Bildung zu ermöglichen, eine Bildung, welche eine Rückwirkung auf die Persönlichkeitsstruktur des Menschen haben kann und die „Trotzmacht des Geistes“⁴⁴³ auf eine Weise stärkt, welche die Fluchtmechanismen vor der Freiheit unbedarft macht. Eine Pädagogik, welche Überlegungen dieser Art zu ihrer Basis hat und in all ihren praktischen Auswüchsen durchleuchten lässt, wird der Befreiungsethik gerecht.

„Und sollten wir uns nicht, im Namen sogenannter Friedensforschung, die Frage angelegen sein lassen, ob nicht auf für das Überleben der Menschheit die einzige Chance letzten Endes ein einer allen gemeinsamen Aufgabe liegt, in einem gemeinsamen Willen zu einem gemeinsamen Sinn?“⁴⁴⁴

Eine solche Pädagogik zu verwirklichen, ist Aufgabe der Politik, allerdings ebenso auf individueller Ebene der (angehenden) Lehrkräfte. Der Anstoß in eine befreiende Richtung wurde mit dem Verweis auf Frankl und die auch in der Pädagogik unaussparbare Sinndimension des Menschen nun erbracht. Nur eine sinnzentrierte, ganzheitliche Bildung vermag es zu befreien und nur befreiende Bildung ist wahrhaft menschliche Bildung.

⁴³⁹ Vgl. Silvia Hagleitner: Mit Lust an der Welt – in Sorge um sie: feministisch-politische Bildungsarbeit nach Paulo Freire und Ruth C. Cohn. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag 1996.

⁴⁴⁰ Vgl. Viktor E. Frankl: ...trotzdem Ja zum Leben sagen. Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager. 2. Aufl. Mit einem Vorw. v. Hans Weigel. München: dtv 1982 (=dtv 10023).

⁴⁴¹ Vgl. Viktor E. Frankl: Der Mensch auf der Suche nach Sinn. Psychotherapie für Laien. Wien u.a.: Buchgemeinschaft Donauland Kremayr & Scheriau u.a. 1977. S. 7 – 25.

⁴⁴² Vgl. Elisabeth Lukas: Lehrbuch der Logotherapie. München/Wien: Profil 1998 (=Edition Logotherapie). S. 167ff.

⁴⁴³ Vgl. Frankl (1977): S. 220 – 226.

⁴⁴⁴ Ebd. S. 24.

8 Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W.: Soziologische Schriften 1. In: *Gesammelte Schriften in 20 Bänden. Bd. 8.* 4. Aufl. Hrsg. v. Tiedemann, Wolf. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1996.
- Anders, Günther: *Die Antiquiertheit des Menschen. Bd. II. Über die Zerstörung des Lebens im Zeitalter der dritten industriellen Revolution.* München: C. H. Beck 1980.
- Benz, Ernst: *Nietzsches Ideen zur Geschichte des Christentums und der Kirche.* Leiden: Brill 1956.
- Bleyer, Bernhard: *Subjektwerdung des Armen. Zu einem theologisch-ethischen Argument im Zentrum lateinamerikanischer Befreiungstheologie.* Regensburg: Verlag Friedrich Pustet 2009 (=ratio fidei. Bd. 38).
- Bloch, Ernst: Das Prinzip Hoffnung. In fünf Teilen. Kap. 1 – 32. In: *Werkausgabe. Bd. 5.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1985.
- Breithausen, J./Casale, R./Dörpinghaus, A./Sola, G./Witte, E.: SAGGI: Der Begriff der Bildung in Deutschland. Zwischen Philosophie und Pädagogik. In: *Studi sulla Formazione* 19/1 (2016). S. 55 – 85.
- Camus, Albert: *Nietzsche und der Nihilismus.* In: Nietzsche. 2. Aufl. Hrsg. v. Salaquarda, Jörg. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchgesellschaft 1996.
- Deleuze, Gilles: Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: *Unterhandlungen Unterhandlungen 1972 – 1990.* Aus d. Franz. v. Roßler, Gustav. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1993. S. 254 – 262.
- Diana Coben, Diana: *Radical Heroes. Gramsci, Freire and the Politics of Adult Education.* M. einem Vorw. v. Joe L. Kincheloe. New York/London: Routledge 2015 (=Studies in the History of Education 6).
- Dussel, Enrique: *Para una ética de la liberación latinoamericana. Bd. II.* Buenos Aires: Siglo XXI 1973.
- Dussel, Enrique: *Método para una filosofía de la liberación. Superación analéctica de la dialéctica hegeliana.* Salamanca: Ediciones Sígueme 1974.
- Dussel, Enrique: *Filosofía ética de la liberación latinoamericana. De la erótica a la pedagógica 6/III.* Mexico: Editorial Edicol 1977.
- Dussel, Enrique: *Herrschaft und Befreiung. Ansatz, Stationen und Themen einer lateinamerikanischen Theologie der Befreiung.* Freiburg/Schweiz: Exodus 1985.
- Dussel, Enrique: *Ethik der Gemeinschaft. Die Befreiung in der Geschichte.* Aus d. Span. v. Oesterle-Schindler, Hannelore. Düsseldorf: Patmos 1988.
- Dussel, Enrique: *Philosophie der Befreiung.* M. einem Vorw. v. Fornet-Betancourt, Raúl. Übers. v. Penner, Peter. Hamburg: Argument Verlag 1989.
- Dussel, Enrique: Auf dem Weg zu einem philosophischen Nord-Süd-Dialog. Einige Diskussionspunkte zwischen der »Diskursethik« und der »Philosophie der Befreiung«. In: *Transzendentalpragmatik. Ein Symposium für Karl-Otto Apel.* Hrsg. v. Niquet, M./Dorschel, A./Kettner, M./Kuhlmann, W. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1993 (=suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1081). S. 378 – 396.
- Dussel, Enrique: Die Priorität der Befreiungsethik gegenüber der Diskursethik. In: *Anerkennung der Anderen. Eine theologische Grunddimension interkultureller Kommunikation.* Hrsg. v. Arens, Edmunds. Freiburg/Basel/Wien: Herder 1995. S. 113 – 137;
- Dussel, Enrique: Zur Architektonik der Befreiungsethik. Über materiale Ethik und formale Moral. In: *Armut, Ethik, Befreiung. Dokumentation des V. Internationalen Seminars des philosophischen Dialogprogramms: Armut, Ethik, Befreiung. Interpretations- und Handlungsmodelle in der Nord-Süd-Perspektive.* Hrsg. v. Fornet-Betancourt, Raúl. Aachen: Verl. d. Augustinus-Buchhandlung 1996 (=Concordia Monographien. Bd. 16). S. 61 – 94.
- Dussel, Enrique: *Prinzip Befreiung. Kurzer Aufriss einer kritischen und materialen Ethik.* Hrsg. u. m. einem Vorw. v. Fornet-Betancourt, Raúl. Aus d. Span. v. Fornet-Ponse, Raúl. Aachen: Mainz 2000 (=Concordia Monographien. Bd. 31).
- Dussel, Enrique: *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y la Exclusión.* 6. Aufl. Madrid: Editorial Trotta 2009 (=Colección estructuras y procesos. Serie filosofía).
- Dussel, Enrique: *Ethics of Liberation in the Age of Globalization and Exclusion.* Aus d. Span. v. Mendieta, E./ Bustillo, C. P./Angulo, Y./Maldonado-Torres, N. Durham/London: Duke University Press 2013.
- Dussel, Enrique: *20 Thesen zu Politik.* Mit einem Geleitwort hrsg. v. Duchrow, Ulrich. Aus d. Span. v. Stosiek, Daniel. Berlin: Lit 2013 (=Philosophische Plädoyers Bd. 19).
- Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. 21. Aufl. Aus d. Franz. v. Seitter, Walter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2019.
- Frankl, Viktor E.: Der Mensch auf der Suche nach Sinn. Psychotherapie für Laien. Wien u.a.: Buchgemeinschaft Donauland Kremayr & Scheriau u.a. 1977.

- Frankl, Viktor E.: ...trotzdem Ja zum Leben sagen. Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager. 2. Aufl. Mit einem Vorw. v. Hans Weigel. München: dtv 1982 (=dtv 10023).
- Freire, Paulo: *Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis*. Aus d. Portug. v. Tamm, Ivo. In Koop. m. Oessermann, Dirk u. Schreiner, Peter. Herausg. v. Schreiner, P./Metter, N./Oessermann, D./Kinkelbur, D. Münster u.a.: Waxmann 2008.
- Freire, Paulo: *Pädagogik der Unterdrückten*. Mit einer Einf. v. Lange, Ernst. Übers. v. Simpfendorfer, Werner. Stuttgart: Kreuz-Verlag 1971.
- Fromm, Erich: *Die Seele des Menschen. Ihre Fähigkeit zum Guten und zum Bösen*. Aus d. Engl. v. Mickel, Lieselotte und Ernst. Frankfurt a. M./Berlin/Wien: Ullstein Materialien 1981 (=Ullstein Buch 35076).
- Fromm, Erich: *Die Furcht vor der Freiheit*. 10. Aufl. Aus d. Engl. v. Mickel, Lieselotte und Ernst. München: dtv 2002.
- Fromm, Erich: *Haben oder Sein*. 43. Aufl. Aus d. Engl. v. Brigitte Stein. Hrsg. v. Rainer Funk. München: dtv 2005.
- Gorz, André: *Wissen, Wert und Kapital*. Zur Kritik der Wissensökonomie. Aus d. Franz v. Wolf, Jadja. Zürich: Rotpunktverlag 2004.
- Grotius, Hugo: *De jure belli ac pacis*. Paris 1625.
- Hagleitner, Silvia: Mit Lust an der Welt – in Sorge um sie: feministisch-politische Bildungsarbeit nach Paulo Freire und Ruth C. Cohn. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag 1996.
- Heid, Helmut: Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. Hrsg. v. Helmke, A./ Hornstein, W./Terhart, E. Weinheim/Basel: Beltz 2000 (=Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 41). S. 41 – 51.
- Heidegger, Martin: *Nietzsche. Zweiter Band*. 6. Aufl. Stuttgart (Neske) 1998.
- Heit, Helmut: „...was man ist“? Zur Wirklichkeit des Subjekts bei Nietzsche. In: *Nietzscheforschung*. Hrsg. v. Renate Reschke. Berlin: Akademie Verlag 2013 (=Jahrbuch d. Nietzschegesellschaft. Bd. 20).
- Hobbes, Thomas: *Leviathan oder Stoff, Form und Gewalt eines kirchlichen und bürgerlichen Staates*. Frankfurt am M.: 1984.
- Hoyer, Timo: *Nietzsche und die Pädagogik. Werk, Biografie und Rezeption*. Würzburg: Königshausen und Neumann 2002.
- Humboldt, Wilhelm v.: Theorie der Bildung des Menschen. In: *Werke in fünf Bänden. Bd. 1. u. Bd. 2. 3.* Aufl. Hrsg. v. Flitner, A. u. Giel, K.. Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung 1995.
- Jaspers, Karl: *Nietzsche und das Christentum*. 3. Aufl. München: Piper 1985.
- Jonas, Hans: *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Berlin: Insel-Verlag 1982.
- Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: *Berlinische Monatsschrift* Bd. 12 (1784). S. 481 – 494.
- Kant, Immanuel: Zum ewigen Frieden. In: *Gesammelte Schriften. Bd. 8*. Hrsg. v. d. königl. preussischen Akademie d. Wissenschaften. Berlin: G. Reimer 1912.
- Lévinas, Emmanuel: *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*. Aus d. Franz. v. Wiemer, Thomas. Freiburg/München: Karl Alber 1992.
- Liebsch, Burkhard: *Unaufhebbare Gewalt. Umriss einer Anti-Geschichte des Politischen*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft 2015.
- Liessmann, Konrad P.: *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Zsolnay 2006.
- Liessmann, Konrad P.: *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. München/Berlin/Zürich: Piper 2016.
- Liessmann, Konrad P.: *Bildung als Provokation*. Wien: Zsolnay 2017.
- Loukidelis, Nikolaos: Anthropologie bei Nietzsche und Gehlen. Mit einem Blick auf Trendelenburg. In: „*Einige werden posthum geboren*“. *Nietzsches Wirkungen*. Hrsg. v. Reschke, R./Brusotti, M. Berlin/Boston: De Gruyter 2012. S. 117 – 127.
- Lukas, Elisabeth: *Lehrbuch der Logotherapie*. München/Wien: Profil 1998 (=Edition Logotherapie).
- Martínez, Luis Manuel Sánchez: *Warum kann (und darf) der »Andere« nicht verstanden werden? Sinnkritische historisch-philosophische Rekonstruktion der Befreiungsethik von Enrique Dussel*. Hrsg. v. Fornet-Betancourt, Raúl. Aachen: Mainz 2006 (=Concordia Monographien. Bd. 41).
- Marx, Karl: Thesen über Feuerbach. In: *Marx-Engels-Werke. Bd. 3*. Berlin: Dietz 1958. S. 533 – 535.
- Marx, Karl: Schriften bis 1844. In: *Marx-Engels-Werke. Ergänzungsband 1*. Berlin: Dietz 1968.
- Marx, K./Engels, F.: Die deutsche Ideologie. Kritik der neuesten deutschen Philosophie in ihren Repräsentanten Feuerbach, B. Bauer und Stirner. Bd. 1. In: *Marx-Engels-Werke. Bd. 3*. Berlin: Dietz 1958. S. 9 – 436.

- Nida-Rümelin, Julian: *Der Akademisierungswahn. Zur Krise akademischer und beruflicher Bildung*. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung 2014.
- Nieke, Wolfgang: *Kompetenz und Kultur. Beiträge zur Orientierung in der Moderne*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2012.
- Nietzsche, Friedrich: Also sprach Zarathustra [=ZA] 1. In: *Friedrich Nietzsche. Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Bd. 4* [=KSA 4]. Hrsg. v. Colli, Giorgio/Montinari, Mazzino. München: dtv/Berlin u.a.: de Gruyter 1980.
- Nietzsche, Friedrich: Also sprach Zarathustra 2. In: *Friedrich Nietzsche. Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Bd. 4* [=KSA 4]. Hrsg. v. Colli, Giorgio/Montinari, Mazzino. München: dtv/Berlin u.a.: de Gruyter 1980.
- Nietzsche, Friedrich: Aus dem Nachlaß der Achtzigerjahre [=Aus d. Nachlaß]. In: *Fr. Nietzsche. Werke in drei Bänden. Bd. 3. [=SA 3]*. 9. Aufl. Hrsg. v. Schlechta, Karl. München: Hanser 1982.
- Nietzsche, Friedrich: Der Antichrist. [=AC] 33. In: *Friedrich Nietzsche. Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Bd. 6* [=KSA 6]. Hrsg. v. Colli, Giorgio/Montinari, Mazzino. München: dtv/Berlin u.a.: de Gruyter 1980.
- Nietzsche, Friedrich: Die fröhliche Wissenschaft [=FW]. In: *Friedrich Nietzsche. Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Bd. 3* [=KSA 3]. Hrsg. v. Colli, Giorgio/Montinari, Mazzino. München: dtv/Berlin u.a.: de Gruyter 1980.
- Nietzsche, Friedrich: Ecce homo [=EH]. Titel. In: *Friedrich Nietzsche. Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Bd. 4* [=KSA 4]. Hrsg. v. Colli, Giorgio/Montinari, Mazzino. München: dtv/Berlin u.a.: de Gruyter 1980.
- Nietzsche, Friedrich: Genealogie der Moral [=GM]. In: *Friedrich Nietzsche. Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Bd. 5* [=KSA 5]. Hrsg. v. Colli, Giorgio/Montinari, Mazzino. München: dtv/Berlin u.a.: de Gruyter 1980.
- Nietzsche, Friedrich: Jenseits von Gut und Böse [=JGB]. In: *Friedrich Nietzsche. Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Bd. 5* [=KSA 5]. Hrsg. v. Colli, Giorgio/Montinari, Mazzino. München: dtv/Berlin u.a.: de Gruyter 1980.
- Nietzsche, Friedrich: Morgenröthe. Vorrede 4. In: *Friedrich Nietzsche. Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Bd. 3* [=KSA 3]. Hrsg. v. Colli, Giorgio/Montinari, Mazzino. München: dtv/Berlin u.a.: de Gruyter 1980.
- Nietzsche, Friedrich: Unzeitgemäße Betrachtungen [=UB] III. In: *Friedrich Nietzsche. Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Bd. 1* [=KSA 1]. Hrsg. v. Colli, Giorgio/Montinari, Mazzino. München: dtv/Berlin u.a.: de Gruyter 1980.
- Nietzsche, Friedrich: Vorträge. In: *Friedrich Nietzsche. Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Bd. 1* [=KSA 1]. Hrsg. v. Colli, Giorgio/Montinari, Mazzino. München: dtv/Berlin u.a.: de Gruyter 1980.
- Paulmann, Johannes: *Globale Vorherrschaft und Fortschrittsglaube – Europa 1850 – 1914*. München: C. H. Beck 2019.
- Petrović, Gajo: Man and Freedom. In: *Socialist Humanism. An International Symposium*. Hrsg. v. Erich Fromm. New York: Doubleday & Company 1965. S. 274 – 276.
- Platon: Phaidros. In: *Sämtliche Werke. Bd. 2*. Berlin: Lambert Schneider 1940.
- Pörksens, Uwe: *Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur*. Stuttgart: Klett-Cotta 1988.
- Ribolits, Erich: *Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen*. Wien: E. Löcker 2010.
- Ribolits, Erich: Lernen statt revoltieren? Zur Paradoxie der Forderung nach Chancengleichheit beim Bildungszugang. In: *Verlierer im Überfluss. Bildungssystem und Ungleichheit – Aspekte eines diffusen Zusammenhangs*. Hrsg. v. Ribolits, E./Sertl, M./Zuber, J. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag 2006 (=Schulheft 123/2006).
- Rotter, Hannah Maria: *Selbsterhaltung und Wille zur Macht. Nietzsches Spinoza-Rezeption*. Hrsg. v. Emden, C./Heit, H./Lemm, V./Zittel, C. Berlin/Boston: de Gruyter 2019 (=Monographien und Texte zur Nietzsche-Forschung 73).
- Ruhloff, Jörg: *Das ungelöste Normproblem in der Pädagogik. Eine Einführung*. Heidelberg: Quelle & Meyer 1979.
- Ruiz, Pedro Enrique García: *Filosofía de la Liberación. Una aproximación al pensamiento de Enrique Dussel*. M. einem Vorw. v. Enrique Dussel. Hrsg. v. Lozano, Luis J. A. Mexiko: Driada 2003.
- Safranski, Rüdiger: *Wieviel Globalisierung verträgt der Mensch?* 2. Aufl. Frankfurt a. M.: S. Fischer Verlag 2006. (=Fischer Taschenbuch Verlag 16384).
- Sandherr, Susanne: Simone Weil. Kritik der Macht. Eine Skizze. In: *Jüdische Traditionen in der Philosophie des 20. Jahrhunderts*. Hrsg. v. Valentin, Joachim und Wendel, Saskia. Darmstadt: Primus 2000.
- Sartre, Jean-Paul: *Der Existentialismus ist ein Humanismus und andere philosophische Essays 1943–1948*. 11. Aufl. Aus d. Franz. v. Bökenkamp, W./Brenner, H.G./Fleischer, M./König, T./Scheel, G./Schöneberg, H./von Wroblewsky, V. Reinbeck b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2021 (=rororo 22713).
- Schelkshorn, Hans: *Ethik der Befreiung. Einführung in die Philosophie Enrique Dussels*. Freiburg/Basel/Wien: Herder 1992.
- Schelkshorn, Hans: *Diskurs und Befreiung. Studien zur philosophischen Ethik von Karl-Otto Apel und Enrique Dussel*. Hrsg. v. Kimmerle, H. u. Mall, R. A. Amsterdam/Atlanta: Rodopi B.V. 1997 (=Studien zur interkulturellen Philosophie. Bd. 6).

- Schirlbauer, Alfred: Bildung im Industriefaschismus. In: *Heydorn lesen*. Hrsg. v. Bünger, C./Euler, P./Gruschka, A./Pongratz, L. Paderborn: Schöningh 2009. S. 147 – 160.
- Schopenhauer, Arthur: *Die Welt als Wille und Vorstellung Bd. 1.* §18. Leipzig: Brockhaus 1819.
- Schopenhauer, Arthur: *Über den Willen in der Natur*. In: *Zürcher Ausgabe. Werke in zehn Bänden. Bd. V.* Zürich: Diogenes 1977.
- Schopenhauer, Arthur: *Über die Grundlage der Moral*. In: *Zürcher Ausgabe. Werke in zehn Bänden. Bd. VI.* Zürich: Diogenes 1977.
- Se Montesquieu, Charles Louis de Secondat: *Vom Geist der Gesetze*. Aus d. Franz., eingel. u. hrsg. v. Weigand, Kurt. Stuttgart: Reclam 1976 (=RUB 8953).
- Stegmaier, Werner: *Orientierung im Nihilismus – Luhmann meets Nietzsche*. Berlin/Boston: de Gruyter 2016.
- Steinmetz, Willibald: *Europa im 19. Jahrhundert*. Frankfurt am Main: S. Fischer 2019 (= *Neue Fischer Weltgeschichte*. Nr. 6).
- Tuck, Richard: *Natural Rights Theories. Their Origin and Development*. Cambridge: Cambridge University Press 1979.
- Weil, Simone: *Unterdrückung und Freiheit. Politische Schriften*. Aus d. Franz. v. Abosch, Heinz. München: Rogner & Bernhard 1975.
- Weil, Simone: *Schwerkraft und Gnade*. 2. Aufl. Mit einer Einf. v. Thibon, Gustave. München: Kösel-Verlag 1954.

Online abrufbare Quellen

- Chancel, L./Piketty, T./Saez, E./Zucman, G. et. al.: Bericht zur weltweiten Ungleichheit 2022. Kurzzusammenfassung. Hrsg. v. World Inequality Lab (2021).
Unter: https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2021/12/Summary_WorldInequalityReport2022_German.pdf (am 22.02.2022).
- Chancel, L./Piketty, T./Saez, E./Zucman, G. et. al.: World Inequality Report 2022. Hrsg. v. World Inequality Lab (2021).
Unter: https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2022/01/WIR_2022_FullReport.pdf (am 11.02.2022).
- Credit Suisse Research Institute: Global Wealth Databook 2019. Hrsg. v. Credit Suisse Group AG and/or its affiliates (2019).
Unter: <https://www.credit-suisse.com/media/assets/corporate/docs/about-us/research/publications/global-wealth-databook-2019.pdf> (am 18.02.2022).
- Forbes: Billionaires. The world's richest 2019.
Regelmäßig aktualisiert unter: <https://www.forbes.com/billionaires/> (am 17.02.2022).
- Gorz, André: Welches Wissen? Welche Gesellschaft? Textbeitrag zum Kongress „Gut zu Wissen“. Heinrich-Böll-Stiftung. 5 (2001). Unter: https://www.boell.de/sites/default/files/assets/boell.de/images/download_de/wirtschaftsoziales/wissensgesellschaft_welchesgesellschaft.pdf (am 22.02.2022).
- Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen d. österr. Bundesministeriums f. Bildung, Wissenschaft u. Forschung; BGBl. Nr. 242/1962.
Unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (am 28.10.2022).
- McGill University: Trust and income inequality fueling spread of COVID-19 (2020).
Unter: <https://www.mcgill.ca/newsroom/channels/news/trust-and-income-inequality-fueling-spread-covid-19-325184> (am 20.02.2022).
- OECD: Measuring Globalisation. OECD Handbook on Economic Globalization Indicators. Hrsg. v. Organization for economic co-operation and development (2005).
Unter: https://read.oecd-ilibrary.org/economics/measuring-globalisation-oecd-handbook-on-economic-globalisation-indicators-2005_9789264108103-en#page1 (am 16.06.2022).
- Oxfam: Gewaltige Ungleichheit. Warum unser Wirtschaftssystem von struktureller Ungleichheit geprägt ist und wie wir es gerechter gestalten können. Hrsg. v. Oxfam Deutschland (2022).
Unter: https://www.oxfam.de/system/files/documents/oxfam_factsheet_gewaltige_ungleichheit.pdf (am 22.02.2022).
- Oxfam: Im Schatten der Profite. Ungleichheits-Bericht 2020. Hrsg. v. Oxfam Deutschland (2020).
Unter: https://www.oxfam.de/system/files/2020_oxfam_ungleichheit_studie_deutsch_schatten-der-profite.pdf (am 18.02.2022).

Oxfam: Pharmaceutical companies and rich nations delivering just one in seven of the doses promised for developing countries (2021).

Unter: <https://www.oxfam.org/en/press-releases/pharmaceutical-companies-and-rich-nations-delivering-just-one-seven-doses-promised> (am 20.02.2022).

Rat der EU: Entwurf einer Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa. 9286/04. Brüssel 2004.

Unter: https://www.forum-beratung.de/cms/upload/Internationales/EU_Rat/EU_Ratsentschliessung_2004.PDF (am 27.09.2022).

Scheerer, Jamie/Haruna: Über Schwarze Menschen in Deutschland berichten. Initiative Schwarze Menschen in Deutschland (ISD). Blogbeitrag 2013. Unter: <https://isdonline.de/uber-schwarze-menschen-in-deutschland-berichten/> (am 20.11.2022).

Schelkshorn, Hans: Dussel, Enrique. In: Information Philosophie. Die Zeitschrift, die über Philosophie informiert.

Unter: <https://www.information-philosophie.de/?a=1&t=2909&n=2&y=1&c=63> (am 23.08.2021).

The Economist: Why have some places suffered more covid-19 deaths than others? (2021).

Unter: <https://www.economist.com/finance-and-economics/2021/07/31/why-have-some-places-suffered-more-covid-19-deaths-than-others> (am 22.02.2022).

The World Bank: Poverty and shared Prosperity 2018. Piecing Together the Poverty Puzzle. Hrsg. v. International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank (2018).

Unter: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/30418/9781464813306.pdf> (am 18.02.2022).

UNCTAD: Trade and Development Report (2022).

Unter: https://unctad.org/system/files/official-document/tdr2022_en.pdf (am 29.10.2022).

UNESCO/UNICEF/World Bank: The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery. Hrsg. v. International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, UNESCO and UNICEF (2021).

Unter: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/184161638768635066/pdf/Executive-Summary.pdf> (am 18.02.2022).

WHO: WHO Director-General's opening remarks at the Special Session of the World Health Assembly - 29 November 2021 (2021).

Unter: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-special-session-of-the-world-health-assembly---29-november-2021> (am 22.02.2022).