



Volker Schürmann
Moderner Sport und körperliche Bildung

Vorlesung 3: Aufklärung II

Version 3.1, April 2016 [1.0: April 2009]

Inhalt

3. Der Stachel und die Grenzen der Aufklärung	1
3.1 Die Entdeckung der Kindheit	1
3.1.1 Historisches Denken	2
3.1.2 Kinder als Personen	4
3.1.3 Konsequenzen für Erziehungsprozesse	6
3.2 Kritik (an) der Aufklärung	8
3.2.1 Formen der Aufklärungskritik	8
3.2.2 Unbedingte Vernunft	9
3.2.3 Einordnung in den Vorlesungskontext	13
3.3 Zusammenfassende Charakterisierung ›Aufklärung‹	14
Lernerfolgskontrollen	15

3. Der Stachel und die Grenzen der Aufklärung

Das Anliegen dieser Vorlesung ist eine exemplarische Vertiefung der Vorlesung 2, insbesondere die exemplarische Vertiefung des Spannungsverhältnisses, das die Welt-Anschauung ›Aufklärung‹ in der *Epoche* der Aufklärung ausmacht, ja geradezu definiert.

Daher zwei Teile:

- i) Prototypisch für ›Aufklärung‹: Entdeckung der Kindheit, Entdeckung auch des Kindes als Person, Mündigkeit
- ii) Kritik an der Aufklärung

3.1 Die Entdeckung der Kindheit

»Was wir Kindheit nennen, hat es nicht immer gegeben. Die Abgrenzung zwischen Kindern und Erwachsenen hat das Mittelalter nicht gekannt: Kinder lebten, sobald sie sich allein fortbewegen und verständlich machen konnten, mit den Erwachsenen, waren kleine Erwachsene. Was wir ›Familie‹ nennen – die Gemeinschaft von Eltern und Kindern –, entwickelte sich in Europa erst im 15. und 16. Jahrhundert allmählich aus den größeren Sippen- und Stammesverbänden; sie wird dann zu einer moralischen Institution.« (Klappentext) (Ariès 1975: 1)

Was ist das für ein »hat es nicht gegeben«? Selbstverständlich haben auch damals Kinder gelebt, also gab es Kinder und in diesem Sinne gab es Kindheit. Was ist dann gemeint und gewollt? Gab es Kindheit, wie es sie faktisch heute, damals und in Zukunft gab und gibt, und gab es nur kein *Wort* dafür? Ist das gemeint? Also so: Wir *nennen* das heute »Kindheit«, aber die Sache selbst gab es natürlich damals wie heute. Ist das gemeint?

3.1.1 Historisches Denken

»Die Abgrenzung zwischen Kindern und Erwachsenen hat das Mittelalter nicht gekannt.«

Andere Beispiele für dieses »nicht geben«:

1. Den Begriff des Individuums hat es in der Antike und im Mittelalter in dem Sinne, wie wir ihn heute kennen, nicht gegeben. Er hat sich erst mit Beginn der Renaissance herausgebildet.

Selbstverständlich gibt es eine Vorstellung vom einzelnen Menschen, aber ...

Damit eng zusammenhängend:

- Begriff der ›Würde des Menschen‹ entspringt in der Renaissance (mit Vorläufern in der Spätantike)
- das, was ›Person‹ ist und bedeutet, ändert sich grundlegend im Laufe der Geschichte: Dass *alle* Menschen Würde besitzen und Personen gleicher Rechte sind, ist alles andere als selbstverständlich

2. Das Gleiche nicht aus der Sicht von Rechten, sondern von Pflichten gesagt:

»Ein Mensch des 16. oder des 17. Jahrhunderts würde sich über die staatsbürgerlichen Verpflichtungen wundern, denen wir mit Selbstverständlichkeit nachkommen.« (Ariès 1975: 69)

Z.B. und scheinbar banal: Dass wir wissen, wie alt wir sind und unser Geburtsdatum kennen – dass dieses Geburtsdatum als Individualitätsmerkmal zählt und so gebraucht wird. »Der Tag wird kommen, wo alle Bürger ihre Matrikelnummer haben werden: das ist jedenfalls das erklärte Ziel der Erkennungsdienste.« (ebd.)

3. Veränderung im Verständnis von *Kindheit*

Methodische Vorbemerkung: Woher wissen wir denn überhaupt um das Verständnis von *Kindheit* in Mittelalter und Renaissance? Wir können dazu ja heute keine Befragungen mehr machen. Man muss es also indirekt, auf einer Art Umweg, anhand von Symptomen belegen – z.B. anhand künstlerischer Darstellungen:

»Bis zum 17. Jahrhundert kannte die mittelalterliche Kunst die Kindheit entweder nicht oder unternahm doch jedenfalls keinen Versuch, sie darzustellen. Es fällt schwer zu glauben, dass diese Tatsache der Ungeschicklichkeit oder Unfähigkeit der Künstler zuzuschreiben ist. [...] In der romanischen Ausdruckswelt, und darüber hinaus bis zum 13. Jahrhundert, gibt es keine Kinder, die durch einen besonderen Ausdruck gekennzeichnet sind, sondern erwachsene Menschen von kleinerem Wuchs.

Diese Weigerung der Kunst, die Morphologie des Kindes zu akzeptieren, trifft man übrigens in der Mehrzahl der archaischen Kulturen an.« (Ariès 1975: 92f.)

»Das legt den Gedanken nahe, dass die Kindheit nicht nur in der ästhetischen Darstellung, sondern auch in der Lebenswirklichkeit nur eine Übergangszeit war, die schnell vorüberging und die man ebenso schnell vergaß. Das ist unser Ausgangspunkt. Wie kommt man von dort aus [...] zu den Kinderfotos aller Altersstufen in unseren Familienalben?« (Ariès 1975: 93f.)

»Im 17. Jahrhundert tritt eine Entwicklung ein, die dazu führt, dass der alte Sprachgebrauch sich in den abhängigsten sozialen Schichten weiter hält, während im Bürgertum ein anderer Sprachgebrauch aufkommt: das Wort ›Kindheit‹ wird auf seine moderne Bedeutung eingeschränkt. Dass die Kindheit in der Umgangssprache eine so lange Dauer zugesprochen bekommt, ist darauf zurückzuführen, dass man biologischen Phänomenen im eigentlichen Sinne damals gleichgültig gegenüberstand: man wäre niemals auf die Idee gekommen, zwischen Kindheit und Pubertät eine Grenze zu ziehen. Die Kindheitsvorstellung war mit der Vorstellung der Abhängigkeit verbunden: die Wörter fils (Söhne), valets (Burschen), garçons (Knaben) gehören zugleich dem Vokabular der feudalen oder herrschaftlichen Abhängigkeitsverhältnisse an.« (Ariès 1975: 83)

Ergebnis

Solcherart »nicht geben von X« bezieht sich also darauf, dass es ein bestimmtes *Verständnis* von X nicht gegeben hat.

- Behauptet ist also nicht, dass es X nicht gegeben hat;
- behauptet ist aber mehr, als dass bloß das Wort/ die Bezeichnung für X noch nicht vorhanden war;
- behauptet ist, dass X selber sich verändert hat, weil sich das Verständnis von X grundlegend verändert hat.
- Beispiele:
 - *Aufklärung* ist etwas anderes, wenn es nicht mehr nur, wie etwa in der Antike, eine Haltung von Individuen ist, sondern »typischerweise« eine solche Haltung ist, also eine Charakterisierung einer Epoche;
 - Olympische Spiele der Moderne sind etwas grundsätzlich Anderes als antike olympische Spiele
 - Kindheit ist etwas grundsätzlich Anderes geworden, wenn man sie als eigene Lebensphase vom Erwachsensein abgrenzt.
 - N.N. [*Übungsaufgabe*: Suchen/nennen Sie andere Beispiele]

Eine Analyse des historischen Wandels des *Verständnisses* von X möge hier *Kulturgeschichte* heißen. Eine so verstandene Kulturgeschichte unterscheidet sich z.B. von einer *Sozialgeschichte*, die den historischen Wandel der sozialen Bedingungen untersucht, unter denen sich X realisiert und ändert.

Man kann und muss eine Kulturgeschichte und eine Sozialgeschichte voneinander unterscheiden – beides ist nicht das Gleiche, weil sie etwas Anderes tun –, aber

man kann sie nicht voneinander trennen. Eine Kulturgeschichte erzählt etwas dazu, *dass* und *wie* sich das Verständnis von X ändert – sie erzählt nichts dazu, *warum* und *wodurch* es sich ändert; das erzählt eine Sozialgeschichte von X. Und anders herum: Eine Sozialgeschichte erzählt nicht von allen möglichen Änderungen (dann käme sie ja nie an ein Ende bzw. könnte erst gar nicht anfangen), sondern erzählt eben von den Veränderungen von X; sie setzt damit ein Minimalverständnis von X voraus (d.h.: Eine Sozialgeschichte von X verfügt mindestens über ein *Titelwort* für X).

3.1.2 Kinder als Personen

Die Aufklärung ›entdeckt‹ die *Kindheit als eigenständige Lebensphase*; jetzt gelten Kinder nicht mehr als Sonderform des Erwachsenseins, sondern eben *als Kinder*.

Der zentrale systematische Punkt liegt darin, Menschen generell nicht mehr so anzusehen und, vor allem, so zu behandeln, dass ihre gesellschaftliche Stellung von vornherein (»qua Geburt«) schon festliegt, wie das in der Feudalordnung im Wesentlichen der Fall war. Das Ziel und das Ergebnis individueller Entwicklung soll nicht so gedacht und traktiert werden, dass es bereits feststeht, sondern offen ist.

Im Zeitalter der Aufklärung ändert sich sehr grundsätzlich das Verständnis dessen, was eine *Person* ist. Oder präziser formuliert: Das Verständnis dessen, was eine *Person* ist, ändert sich im Zeitalter der Aufklärung *dadurch* sehr grundsätzlich, dass sich der Kreis derjenigen, denen überhaupt der Status einer Person zukommen kann, grundsätzlich ausweitet: Nun kommt jede und jeder dafür in Frage.

- Eine Person ist (mit einem Körnchen Salz/ Pi mal Daumen/ im Wesentlichen) ein Mensch, von dem anerkannt ist, dass er *selbstbestimmt* über seine *Entwicklung* verfügen kann;
- ein Sklave ist keine Person, denn er ist ein Werkzeug. Ein Werkzeug braucht und soll sich nicht entwickeln, geschweige dass es selber darüber bestimmen könnte, wann es wie eingesetzt wird \Leftrightarrow Sklaven/Nicht-Personen haben keine Bürgerrechte;
- eine Haus-Frau (im antiken und germanischen Recht) ist keine Person. Ob Ihr Entwicklungsmöglichkeiten zugeschrieben werden, kann unterschiedlich gehandhabt werden; jedenfalls wird ihr keine Selbstbestimmung zugeschrieben;
- Kinder sind in vormodernen Zeitaltern keine Personen, denn die Selbstbestimmung über ihre eigene Entwicklung ist nicht, wie in der Moderne, grundsätzlich anerkannt und nur für die begrenzte Lebensphase der Kindheit unter die Fürsorge ihrer Erziehungsberechtigten gestellt; vielmehr wird ihnen in vormodernen Zeitaltern Selbstbestimmung grundsätzlich abgesprochen.

Von Erwachsenen (besser: von den Bürgern/ bourgeois) erwartet man nun (im Zeitalter der Aufklärung), dass sie ein je selbst bestimmtes Ziel ihrer Entwicklung haben bzw. sich setzen [wohlgemerkt: Das brauchte und konnte man im Feudalismus nicht von ihnen zu erwarten, da dieses Ziel feststand und gar nicht selbst bestimmt werden konnte]. In der Phase der Kindheit kann und soll man das noch nicht von Kindern erwarten; zwar werden nun sowohl ihre prinzipiellen Entwicklungsmöglichkeiten

anerkannt als auch ihre prinzipielle Selbstbestimmung in Aussicht gestellt (also z.B. auch für Mädchen) – aber aufgrund der Eigenheit von menschlicher Kindheit bedarf *diese* Entwicklungsphase der Fürsorgepflicht der Erziehungsberechtigten.

Was es für den konkreten Erziehungsprozess von Kindern dann heißt und heißen soll, dass ihnen prinzipielle Selbstbestimmung in Aussicht gestellt wird, ist damals und heute selbstredend heftig umstritten. Einige, allen voran Rousseau, sind entschieden der Meinung, dass Erwachsene den Kindern kein Ziel ihrer Entwicklung vor-geben sollten. In der *Kindheit* komme, so Rousseau, alles darauf an, dass Kinder zunächst einmal ihre je eigenen Anlagen und Fähigkeiten entwickeln, um dann, erwachsen geworden, überhaupt das Ziel ihrer je eigenen Entwicklung selbst und begründet bestimmen zu können.

»In der Frage, was die Kindheit ist, kennt sich niemand wirklich aus. Je länger man an den falschen Vorstellungen festhält, die man von ihr hat, um so mehr geht man in die Irre. Die Verständigsten von uns halten sich an das, was Menschen als Erwachsene wissen sollen. Sie bedenken hierbei aber nicht, dass die Kinder im Lernen begriffen sind. Sie suchen im Kind den Erwachsenen und begreifen nicht, was es vor diesem Lebensalter ist. (Rousseau; Übers. v. Schkommodau, reclam 1965)« (zit. n. Benner 1999: 5; dort auch Verweis auf die Probleme der Übersetzung)

Im Zeitalter der Aufklärung ändert sich sehr grundsätzlich das Verständnis vom Menschen. Die *personale* Bedeutung von Mündigkeit (s. Vorlesung 2, Kap. 2.2) kommt wesentlich in Fluss; es bildet sich zunehmend der Anspruch heraus, jede Einzelne und jeden Einzelnen als Person anzuerkennen. Das gilt insbesondere und vor allem für Kinder. Allen Menschen, insbesondere den Kindern, soll nun Entwicklungsfähigkeit und Mündigkeit (= Selbstbestimmung über ihre eigene Entwicklung) zugeschrieben werden.

Der eingeführte Fachbegriff (»Terminus«) für diese prinzipiell zukommende Entwicklungsfähigkeit ist *Perfektibilität* (oder auch *Bildsamkeit*). *Perfektibilität* bedeutet in etwa: unbestimmbare Verbesserbarkeit. Gemeint ist die Nicht-Feststellbarkeit menschlicher, insbesondere kindlicher Entwicklung: Jedes Entwicklungsstadium könne prinzipiell noch überschritten werden. *Perfektibilität* schließt also Perfektion aus.

Die Rede von der »Entdeckung der Kindheit« ist daher (hier: im schlechten Sinne) doppeldeutig. Oft wird diese Rede so verstanden, als sei damit gesagt, dass man vorher einfach nicht wusste, was Kindheit ist, und dass man es jetzt, mit der Aufklärung, endlich wisse. Das ist nicht nur falsch, sondern stellt den historischen Sachverhalt bzw. die Position von Rousseau geradezu auf den Kopf. Kindheit wird gerade insofern als eine eigenständige Lebensphase »entdeckt«, als man sie als eine unbestimmbare, nicht in ihrem Entwicklungsziel fest-stellbare behauptet und behandelt [man kann nicht sagen (=feststellen), was das Ziel ist, *und* man kann das Ziel der Entwicklung nicht arretieren (=fest-stellen)].

»Rousseaus Entdeckung aber war eine ganz andere. Sie lautete, dass wir unter modernen Bedingungen grundsätzlich nicht um die künftige Bestimmung von Kindern und Heranwachsenden wis-

sen können und daher sowohl in theoretischer als auch in experimenteller und pragmatischer Hinsicht fragen müssen, ob und, wenn ja, wie Erziehung in einem rationalen Sinne ohne ein solches Wissen möglich ist.« (Benner 1999: 5)

»In modernen Erziehungsverhältnissen gilt es entsprechend, pädagogisches Handeln als ein Experiment zu konzipieren, in dem Heranwachsende jenseits der bis dahin gültigen älteren Einheitsvorstellungen von Leben und Lernen Bildungsprozesse durchlaufen, die nicht zuletzt dadurch gekennzeichnet sind, dass die durch eigene Wahl, Glück und Zufall erst zu findende zukünftige Lebensform den Heranwachsenden ebenso unbekannt ist wie den Erwachsenen. Die Unbekanntheit der modernen Kindheit, die es zu studieren gilt und die durch kein Studium aus der Welt zu schaffen ist, ist in der Experimentiersituation moderner Bildungsprozesse selbst begründet. [...] Was ein Kind wird, ist nicht nur wegen des gesellschaftlichen Wandels von der alt- zu neuständischen Gesellschaft offen, kontingent und ungewiss, sondern auch von der Natur des Kindes her nicht vorbestimmt. Welche Fähigkeiten jemand in seinem Bildungsgang entwickelt, ist in der Fähigkeit, Fähigkeiten zu entwickeln, nicht angelegt.« (ebd.: 8)

3.1.3 Konsequenzen für Erziehungsprozesse

1. Pädagogische Tätigkeit ist als eine »experimentelle« (Benner) Tätigkeit zu gestalten. Rousseaus Pädagogik ist eine *negative* Pädagogik (ausführlicher in Vorlesung 4).

»Ich predige dir, mein junger Erzieher, eine schwere Kunst: Kinder ohne Vorschriften zu leiten und durch Nichtstun alles zu tun.« (Rousseau 1762a: 104)

2. Pädagogische Tätigkeit ist so zu gestalten, dass sie sich selbst überflüssig macht.

»Versteht man Mündigkeit mit Kant so, dass der, der nach ihr strebt, sich seines Verstandes ohne fremde Hilfe zu bedienen versucht, dann ist eine professionelle Lebensbegleitung, die den gesamten Lebensverlauf andauert, ein Zeichen von lebenslanger Unmündigkeit. [...] Die [bereits] von Nohl konstatierte Ausdifferenzierung und Ausweitung pädagogischer Berufe ist in erziehungs- und bildungstheoretischer Hinsicht vielmehr nur dann legitim, wenn die pädagogische Praxis in jedem dieser Berufe danach strebt, sich selbst überflüssig zu machen und diejenigen, die ihrer Hilfe, Gegenwirkung und Unterstützung bedürfen, von pädagogischer Stellvertretung und Fürsorge zu entbinden. Ohne eine solche Emanzipationschance und Freisetzungabsicht ist Erziehung in der Moderne gar nicht legitim.« (Benner 1999: 3f.)

3. All das ist nicht deshalb so, weil man nun erkannt hätte, was *Kindheit*, *Würde*, *gute Erziehung*, *Personalität* tatsächlich und ›wirklich‹ sind, sondern all das ist so, weil es »in der Moderne« so gilt. Das Verständnis von Kindheit, Würde, Erziehung, Personalität hat sich grundlegend geändert, und dabei/dadurch hat sich der öffentlich artikulierte Anspruch herausgebildet, uns *alle* als Personen gleicher Rechte zu behandeln. Und seit den Bürgerlichen Revolutionen (s. Vorlesung 5) gilt das *verbindlich*, weil es in den Menschenrechtserklärungen so deklariert ist und folglich ein *Rechtsanspruch* darauf besteht – würdig behandelt zu werden, ist kein Gnadenerweis mehr.

Dieser Punkt, dass Personalität keine empirisch feststellbare Eigenschaft, sondern ein Rechtsanspruch ist, zu dem sich ›der moderne Mensch‹ (s. Vorlesung 2) in Freiheit entschieden hat (und den er deshalb auch wieder aufgeben und verlieren könnte), ist der alles entscheidende Unterschied in den verschiedenen Begründungsstrategien dazu, warum die Menschenrechte kategorisch geltende Grundrechte sind resp. sein sollen (ausführlicher in Vorlesung 5).

4. Perfektibilität ist nichts, was ausschließlich durch Bezugnahme auf Individuen verständlich ist. Was Entwicklung, und was gute Entwicklung von Individuen ist, kann nur durch Bezugnahme auf ein Wir bestimmt werden, denn »wir« haben vereinbart, uns als Personen gleicher Rechte anzuerkennen.

»In der begrifflichen Formulierung, die Rousseau für diesen bis heute geltenden Sachverhalt fand, ist nicht von einem autopoietischen ›Ich‹, sondern von einem intergenerationellen ›Wir‹ die Rede. Sie lautet schlicht und einfach: ›Wir wissen nicht, was unsere Natur uns zu sein erlaubt.« (Rousseau)« (Benner 1999: 8f.)

6. Gute pädagogische Tätigkeit kann nicht allein durch pädagogische Tätigkeit hergestellt und gewährleistet werden. Sie bedarf vielmehr geschützter Freiräume (s. Vorlesung 2, Kap. 2.3).

»Die mit der Schule als Institution gefundene moderne Form eines Lehrens und Lernens jenseits aller vormodernen Einheiten von Leben und Lernen ist jedoch, um in einem pädagogisch-interaktiven Sinne erfolgreich sein zu können, auf Voraussetzungen angewiesen, die heute zunehmend gefährdet sind und die sich durch das pädagogische Handeln im engeren Sinne allein nicht sichern lassen. Gelingende Erziehung ist auf den Umgang von Kindern und nicht-professionellen sowie professionellen Pädagogen allein nicht zu gründen. Sie ist vielmehr daran zurückgebunden, dass es inmitten der Gesellschaft Freiräume und Welten gibt, in denen Heranwachsende miteinander und mit Erwachsenen in einer Weise umgehen, welche jenseits schulischer Lehr-Lern-Situationen und -prozesse Experimente im Ausprobieren der in der Schule gewonnenen Einsichten gestattet sowie die Wahl der eigenen Lebensform zulässt.« (Benner 1999: 16)

Was heißt das heute? Was sind Fallbeispiele dafür? Was müssen Lehrende ›über gute Erziehung/ über gute Lehre hinaus‹ tun?

Zusammenfassung von Kapitel 3.1 (Eigenarbeit)

Das folgende Zitat ist ein Auszug aus dem Text, der dieser Vorlesung zur verbindlichen Lektüre zugrunde liegt. Geben Sie, auf der Basis der Gesamtlektüre des Textes von Benner und dieses Skripts, dieses Resümee in eigenen Worten wieder. Formulieren Sie in eigenen Worten, was Ihnen unklar geblieben ist. Formulieren Sie mindestens ein Beispiel für Konflikte, die »pädagogische Diskursivität im Umgang mit der Unbestimmtheitsproblematik des Menschen« angesichts des Faktums einer Pluralität von Lebensformen im schulischen Kontext mit sich bringt/ bringen kann.

»Pädagogische Diskursivität im Umgang mit der Unbestimmtheitsproblematik des Menschen und eine neue, nicht mehr hierarchisch justierte Dialektik von Ethik, Pädagogik, Politik, Kunst, Arbeit und Religion stellen die beiden neuen Formen und Gegenstände einer pädagogischen Reflexivität dar, welche die Ziele pädagogischen Handelns nicht mehr linear durch eine vorgegebene Sitte oder Gesellschaftsordnung definiert, sondern die Möglichkeit der Weiterentwicklung von Sitten und gesellschaftlichen Ordnungen auch von der Erziehung und Bildung der nachwachsenden Generationen abhängig weiß.« (Benner 1999: 15)

3.2 Kritik (an) der Aufklärung

Aufklärer sind bereits zeitgenössisch und auch im historischen Rückblick vielfach kritisiert worden. Eines der berühmtesten, und dringend zur Lektüre empfohlenen, Bücher ist die *Dialektik der Aufklärung* von Horkheimer & Adorno aus dem Jahre 1944 (Horkheimer & Adorno 1944).

3.2.1 Formen der Aufklärungskritik

Im Prinzip kann und muss man drei Formen der Kritik unterscheiden, nämlich

- i) eine Kritik, die im Grundsatz mit der Welt-Anschauung ›Aufklärung‹ völlig übereinstimmt, aber Mängel der konzeptionellen Ausführung und/oder der praktischen Umsetzung beklagt. Diese Kritik will die alte Aufklärung *reparieren*;
- ii) eine grundsätzliche Kritik an der Welt-Anschauung ›Aufklärung‹, die sich gegen die Aufklärung richtet. Gegen-aufklärerische Kritik, die die Aufklärung *überwinden* will;
- iii) eine grundsätzliche Kritik an der Welt-Anschauung ›Aufklärung‹, die im Namen des Prinzips der Aufklärung erfolgt. Diese Kritik will die jeweils alte Aufklärung nicht lediglich reparieren, sondern *im Grundsatz weiterentwickeln*.

Dass man diese Formen der Kritik *im Prinzip* unterscheiden kann, heißt selbstverständlich nicht, dass man im konkreten Einzelfall immer gut unterscheiden kann, um welche Form der Kritik es sich handelt.

Zum *Beispiel Kant*: Kant kritisierte die ältere Aufklärung, weil diese einen materialen Aufklärungsbegriff zugrunde legte. Er selber setzte dem einen formalen Aufklärungsbegriff entgegen. Damit ist klar, dass seine Kritik an der alten Aufklärung nicht vom Typus (ii) ist, also keine gegen-aufklärerische Kritik. Aber ganz unklar ist, ob die Weiterentwicklung eines materialen zu einem formalen Aufklärungsbegriff bloß eine Reparatur ist (die den grundsätzlichen Mangel nicht beseitigt), oder ob es eine Weiterentwicklung *des Grundsatzes* der Aufklärung ist. – Kant selber und die meisten Interpreten des Zeitalters der Aufklärung gehen davon aus, dass Kants Kritik an der alten Aufklärung vom Typus (iii) ist, also eine Weiterentwicklung des Grundsatzes. Einige wenige Kant-Kritiker – prominent etwa Johann Georg Hamann (1730-1788) – sind jedoch entschieden der Meinung, dass Kant den Grundmangel der Aufklärung lediglich besser verschleiert, nicht aber überwunden hätte (s.u., Kap. 3.2.2). In der Sicht solcher Kritiker ist Kants Kritik an der alten Aufklärung also vom Typus (i), also eine bloße Reparatur. – Damit kommt es

zu dem *Beispiel Hamann*: Die meisten Interpreten des Zeitalters der Aufklärung gehen davon aus, dass die Kant-Kritik von Hamann eine Kritik vom Typus (ii) ist, also eine gegen-aufklärerische Kritik, die den Grundsatz der Aufklärung *überwinden* will. Einige wenige Hamann-Interpreten sind jedoch der Meinung, dass es sich bei Hamanns Kant-Kritik um eine Aufklärungskritik im Namen der Aufklärung handelt (Hamann 1784; vgl. dazu Sommer 1984: 228f.; Röttgers 1993: 44-46; dagegen etwa Benner & Brüggens 2004).

Eine Aufklärungs-Kritik vom Typus (i) ist gleichsam der Normalfall und Dauerzustand. Man kann sich keinen Aufklärungsbegriff vorstellen, der nicht permanent sich selber gegenüber aufmerksam und kritisch wäre, und der in diesem Sinne eine Selbst-Diagnose und -Reparatur von Mängeln auf Dauer stellen würde. Es mag empirisch-faktisch dogmatische Aufklärer geben (die per se keine Mängel am eigenen Aufklärungsbegriff entdecken können), aber ein Begriff von Aufklärung kann per se

nicht dogmatisch sein. – Insofern gibt es zu diesem Typus von Aufklärungs-Kritik in dieser Lehrveranstaltung nicht mehr zu sagen.¹

Eine Aufklärungs-Kritik vom Typus (ii), der es um Durchsetzung einer anti-aufklärerischen, mithin anti-emanzipatorischen Welt-Anschauung geht, hat es seit dem Zeitalter der Aufklärung immer wieder gegeben. Sie gehört als ihre andere Seite der Medaille zur Aufklärung dazu und begleitet die Moderne in der Art eines *basso continuo*. In der Vorlesung zur Gegenmoderne werde ich diese Art von Aufklärungs-Kritik wieder aufgreifen.

Eine Aufklärungs-Kritik vom Typus (iii) ist Gegenstand dieses Kapitels 3.2. Es geht im Folgenden darum, einen Grundmangel der Aufklärung im Namen ihres eigenen Anliegens herauszustellen und zu kritisieren. Diese Grundsatzkritik der Aufklärung im Namen der Aufklärung

- macht jenen schon benannten Mangel an Selbstbezug geltend, was zugleich
- eine Erläuterung jener »absolut gesetzten Vernunft« ist, um damit zu behaupten, dass auch ein formaler Aufklärungsbegriff keine hinreichende Lösung des Problems der Selbstanwendung ist.

3.2.2 Unbedingte Vernunft

Prototypisch für eine Kritik der Aufklärung im Namen des Anliegens der Aufklärung ist die Kant-Kritik von Hamann und Herder. Die typische gedankliche Figur solcher Meta-Kritik ist der Vorwurf, nicht hinreichend darauf zu reflektieren, ob derjenige, der aufklären will, selber aufgeklärt ist bzw. nicht hinreichend darauf zu reflektieren, woher der Anspruch entsteht bzw. legitimierbar ist, selber (bereits) aufgeklärt zu sein. Übersetzt in pädagogische Zusammenhänge ist das die Parole (die u.a. bei Rousseau und Marx begegnet), dass die Erzieher selber erzogen werden müssen (denn sonst gilt: »We don't need no education, we don't need no thought control« – Pink Floyd).

»Gelingen kann der Trick endgültig nur, wenn der Vormund sich selbst in die Unsichtbarkeit entzieht. [...] Und so kommt Hamann dazu, seine Definition wahrer Aufklärung der Kantischen entgegensetzen: »... Ausgang des unmündigen Menschen aus seiner allerhöchst *selbst verschuldeten Vormundschaft*.« (Hamann)« (Röttgers 1993: 45 f.)

Von verschiedenen Autoren werden verschiedene Aspekte der Kritik herausgestellt. Typischerweise etwa

¹ Trotzdem bleibt das Problem der Abgrenzung im Einzelfall. Das Kriterium der Unterscheidung aber ist ganz klar: Selbstbezug! Eine Kritik der Aufklärung vom Typus (i) ist eine Kritik im Namen der Aufklärung, also eine Kritik *der* Aufklärung, nicht nur Kritik *an der* Aufklärung: »In dieser Form der Selbstreflexion unterscheidet sich Aufklärungskritik grundlegend von Gegenaufklärung. Aufklärungskritik bildete einen wesentlichen Bestandteil der Aufklärung selbst, er war ihr seit ihren Anfängen inhärent.« (Nieser 1992: 8) Aber schon Nieser konstatiert, dass die Klarheit des Kriteriums in Verbindung mit den Unklarheiten im Einzelfall nicht verhindert hat, dass es zu »Konfusion von Aufklärungskritik und Gegenaufklärung« kam (ebd.: 11).

- die Tendenz, den eigenen Grund-Satz unsichtbar zu machen und nicht selbst der Diskutierbarkeit auszusetzen. Das betrifft jedes materiale Aufklärungs-Konzept. Es richtet sich aber auch, und das ist die Pointe dieser Kritik, gegen ein (vermeintlich oder tatsächlich) *formalistisches* Aufklärungs-Konzept (s. Vorlesung 2, Kap. 2.6).

»Formalistisch« ist hier kritisch-ablehnend gemeint. Etwas als formalistisch zu kritisieren besagt, die Vorteile einer formalen gegenüber einer materialen Bestimmung [z.B. von ›Aufklärung‹] durchaus zu teilen und zu würdigen, darin allein aber noch keine Lösung des ursprünglichen Problems zu sehen. Sogar ganz im Gegenteil. Wer sich mit dem Schritt der Formalisierung begnügt, und bereits dies als Lösung preist, der verkenne die eigene »Materialität der Form«, d.h. die seinerseits notwendig inhaltlich bestimmte (und eben nicht: bloße) Form. Aber *weil* der Schritt der Formalisierung dort bereits als Lösung verkauft wird, ist solches Verkennen de facto eine Verschleierung der dahinter real wirksamen inhaltlichen Bestimmtheit der Form. Ein richtiges Plädoyer für eine Formalisierung kippt dann um in einen Formalismus; hier: Das Plädoyer für einen formalen Aufklärungsbegriff gerät zum Plädoyer für einen formalistischen Aufklärungsbegriff. Am Beispiel von Kap. 2.6 gesprochen: Wer *nur* darauf beharrt, dass in einem Gerichtsverfahren festgelegte formale Regeln und Verfahren gelten, der blendet aus, dass damit formal-rechtlich alles korrekt ist, das Ergebnis des korrekten Verfahrens gleichwohl strukturell ungerecht sein kann. Wenn Richter, formal im Rahmen bestehender Gesetze völlig korrekt, entscheiden, dass Kinder von Hartz-IV-Empfängern keine zusätzlichen, einmaligen Leistungen für Kleidung bekommen können, dann kann das gerade ein Beleg dafür sein, dass man das entsprechende Gesetz ändern muss, weil der Bedarf von Kindern vorher ungerecht berechnet war. – *Prototypisch für diesen Vorwurf des Formalismus steht die Kant-Kritik von Hamann (Literaturangaben s.o.).*

Der Unterschied von *formal* und *formalistisch* ist in der Sache und für diese Vorlesung sehr wichtig. Er wird wiederholt begegnen. Z.B. hat die Position des so genannten »Rechtspositivismus« (s. Vorlesung 5) ein gutes und richtiges Anliegen (analog zu Kants Anliegen, einen materialen durch einen formalen Aufklärungsbegriff zu ersetzen), aber ein Rechtspositivismus wird *formalistisch* und verkennt, dass kein Rechtssystem ohne ein Konzept von Gerechtigkeit auskommt (behaupte ich hier mit Gegnern des Rechtspositivismus gegen ihn). – Auch für die verschiedenen Begründungen der Menschenrechte (s. Vorlesung 5) spielt dieser Unterschied eine tragende Rolle, weil nur durch diese Unterscheidung klar wird, warum man der Meinung sein kann, einen Begriff von Würde als Grundnorm der Menschenrechte tatsächlich zu benötigen.

Aber auch andere Aspekte der Aufklärungs-Kritik sind wichtig. Ich setze die begonnene Liste fort:

- Kant unterstelle, Vernunft sei ein überhistorischer, unwandelbarer, rein logisch bestimmter Sachverhalt. Dem wird die historische und/oder kulturelle Bestimm-

heit auch und gerade von ›Vernunft‹ entgegengehalten.² Das wichtigste Symptom und Vehikel solcherart Wandelbarkeit der Vernunft ist eine postulierte Sprachlichkeit unseres Erkennens und Handelns, also die These, dass Sprache nicht einfach ein Transportmittel für Gedanken ist, die zunächst einmal auch ohne Sprachlichkeit bestehen würden, sondern dass das Erkennen und Handeln sprachlich verfasst ist. *Prototypisch dafür steht die Philosophie von Herder;*

- Kant postuliere die Eine Vernunft – es könne gleichsam keine Viel-Götterei geben, es könne nicht verschiedene, gleich-wahre Prinzipien von Welt-Anschauungen geben. Deshalb gibt es für Kant zwar historische und kulturelle Unterschiede *im Erkenntnisstand* der Prinzipien der Vernunft, aber es könne nicht sein, *so die Unterstellung Kants*, dass die (wohlgemerkt: nicht inhaltlich, sondern formal, prozedural, methodisch, logisch bestimmten) Grund-Prinzipien der Vernunft selber historisch und kulturell wandelbar sind. Demgegenüber hatten bereits Hamann und Herder auf der Sprachlichkeit der Vernunft beharrt, und folglich auf der historischen und kulturellen Vielheit nicht nur des Erkennens von ›Vernunft‹, sondern ihrer Prinzipien selber. Das Credo dieserart Vernunft-Kritiker lautet, dass es zwei *verschiedene* Systeme von Vernunft-Prinzipien geben kann, die *gleichermaßen* angemessen, gut begründet, ›wahr‹ sein können:
 - »Allein wir wollen dieses behaupten, daß, wenn verschiedene Personen, auch nach ihrer richtigen Erkenntnis, eine Geschichte erzählen, in ihren wahren Erzählungen sich dennoch ein Unterschied befinden könne.« (Chladenius 1742: § 308)
- Fichte verwechsle Autonomie/ Freiheit der Vernunft und Autarkie, indem er eine ›idealistische‹ Vernunft-Konzeption unterstellt, die Vernunft als ausschließlich bedingend, nicht aber als ihrerseits bedingt konzipiert.³ Damit wird die Vernunft mit einer (vermeintlichen) göttlichen Allmacht ausgestattet, der Natur lediglich zum Objekt gerät, d.h. zu etwas, was (vermeintlich) nach eigenem Belieben und Gutdünken gestaltbar sei. *Prototypisch für die Kritik an solchen Allmachts- und Autarkie-Vorstellungen von Vernunft steht die Philosophie von Feuerbach.* Hierher gehört aber auch Freuds Psychoanalyse mit ihrer prominenten Parole, dass das Ich nicht Herr im eigenen Hause sei (sondern seinerseits durch das Unbewusste bedingt).

² Die Unterscheidung von *Verstand* und *Vernunft* ist philosophisch wichtig, geht aber im alltäglichen Sprechen verloren. Für Kant und seine Nachfolger bedeutet Vernunft, grob gesprochen, Selbstbegründung des Verstandes. Das sagt jetzt nicht viel, und ist an dieser Stelle auch nur ein Hinweis in einer Fußnote. Wäre dies eine Lehrveranstaltung in der Philosophie, dann gäbe es hier Einiges zu klären.

³ »Fichte entwickelt sein Idealismusverständnis durchaus im Anschluss an Kant, freilich [...] auf eine radikal auf das Ich zentrierte Art und Weise. Es geht ihm um die ›wahre Streitfrage des Realismus und des Idealismus‹, und das ist ›die: welchen Weg man in Erklärung der Vorstellung nehmen solle‹ (Fichte). Seine Antwort formuliert er 1797 in der *Ersten Einleitung in die Wissenschaftslehre*: ›Der Idealismus erklärt (...) die Bestimmungen des Bewusstseins aus dem Handeln der Intelligenz. Diese ist ihm nur tätig und absolut, nicht leidend; das letzte nicht, weil sie seinem Postulate zufolge erstes und höchstes ist, dem nichts vorhergeht, aus welchem ein Leiden desselben sich erklären ließe.‹ (Fichte)« (Sandkühler 2010b: 1029f.)

- Kant postuliere die *Neutralität* der Vernunft. Weil er keinen materialen Aufklärungsbegriff, sondern einen formalen zugrunde legt, deshalb sei ›Vernunft‹ auf keinen bestimmten *Inhalt* festgelegt – und deshalb, *so folgert Kant*, den streitenden Parteien gegenüber neutral. Vernunft sei in der Rolle des Richters über den streitenden Parteien. – Die Voraussetzung *dieser* Folgerung ist, dass formale Verfahren tatsächlich neutral sind und nicht ihrerseits Ausdruck eines bestimmten inhaltlichen Moments. Wer aber darauf beharrt, dass es einen Unterschied zwischen *formal* und *formalistisch* gibt – wer darauf beharrt, dass jedes Verfahren seinerseits material bestimmt ist –, der kann keine Neutralität kennen, und der wirft umgekehrt denjenigen, die Neutralität für sich in Anspruch nehmen, vor, ihren Herrschafts- und Machtanspruch lediglich leugnend zu verbergen. Das Credo dieserart Vernunft-Kritiker lautet, dass Vernunft nicht neutral sein kann:

»Bisher hatten die Philosophen die Auflösung aller Rätsel in ihrem Pulte liegen, und die dumme exoterische Welt hatte nur das Maul aufzusperren, damit ihr die gebratenen Tauben der absoluten Wissenschaft in den Mund flogen. Die Philosophie hat sich verweltlicht, und der schlagendste Beweis dafür ist, daß das philosophische Bewußtsein selbst in die Qual des Kampfes nicht nur äußerlich, sondern auch innerlich hineingezogen ist.« (Marx [1843], MEW 1: 344)

Der Mangel an Selbstbezug eines formalen Aufklärungsbegriffs im Sinne Kants liegt in den Augen der Kritiker also darin, dass dort die Eine Vernunft vorausgesetzt und zugrunde gelegt wird – also eine unbedingte (= nicht selbst bedingte, sondern nur bedingende) Vernunft, mithin ein verschleierter Rest von »So ist es!«

Diese Kritik ist durchaus berechtigt, und deshalb stellt schon Hegel seine Philosophie von einer Vernunftphilosophie auf eine Philosophie des Geistes um. Gleichwohl ist das, was da zu Recht kritisiert wird, nicht einfach dumm. Der rationale Kern der Unterstellung einer unbedingten Vernunft liegt darin, dass die Vernunft als auszeichnendes Merkmal des Menschen im Vergleich zum Tiere galt, und dass die Gleichheit der Menschen in dieser allgemeinen Teilhabe an der Einen Vernunft gesehen wird – in der Version etwa von Hume und Locke gar als gemeinsames *Merkmal* aller einzelnen Menschen resp. eigentlichen Menschen. Eine so bestimmte Vernunft hat daher eine entscheidende Funktion in der Begründung der Menschenrechte: Dass *allen* Menschen die Menschenrechte zukommen, war dort dadurch abgesichert, dass alle Menschen von Natur aus Vernunftwesen seien. Auch deshalb kann und muss Rousseau diese Menschenrechte anders, nämlich seinerseits durch ›Verabredung‹, nicht durch Naturrecht, begründen (vgl. Grawe et al. 1980; dort Sp. 1078 zu Hume und Locke; dagegen Herder, s. Sp. 1079).

Der Streit um eine unbedingte (›absolute‹) oder bedingte Vernunft ist also ein Streit um wahrlich Grundsätzliches. In diesem Streit entscheidet sich vieles andere mit. Zum Beispiel steht in diesem Streit zugleich zur Diskussion, ob man den Menschen durch eine überhistorische und überkulturelle Bestimmung charakterisiert, charakterisieren kann, charakterisieren muss – also etwa durch die eine, allen Menschen gleichermaßen zukommende Vernunft; oder ob nicht ganz im Gegenteil jede wesentliche Charakterisierung des Menschen immer und prinzipiell historisch und kulturell bedingt sowie im Hier und Jetzt situiert ist. Dies ist der bis heute andauern-

de Streit zwischen so genannten »positiven« und »reflexiven« Anthropologien (vgl. Lindemann 2009: insbes. Kap. 2).

Der Streit um die Bedingtheit der Vernunft ist zudem auch ein Streit darum, ob philosophische Wahrheit eineindeutig bestimmbar und also nur im Singular und fix gegeben ist, oder ob es auch philosophische *Wahrheit* (also nicht: Beliebigkeit) im Plural gibt, also perspektivische, situierte Wahrheit. Wäre philosophische Wahrheit unbedingt, absolut, dann wäre klar, dass wir endlichen Erdenbürger eine solche feststehende Wahrheit im Singular niemals erreichen werden, und dass es in *diesem* Sinne eine Pluralität gibt: nämlich viele subjektive Zugänge zu dieser einen Wahrheit. Wie wir alle wissen, führen schließlich viele Wege nach Rom. Was aber machen wir mit all den Erdenbürgern, die gar nicht nach Rom wollen? Wandeln die von vornherein in der Unwahrheit? Oder müssen wir nicht denken können und wollen, dass es perspektivische Unterschiede auch in Bezug auf die Wahrheit selbst gibt, und nicht lediglich viele subjektive Zugänge? *Dieser* Streit ist alles andere als ausgetragen, sondern bis heute aktuell und hochbrisant (vgl. exemplarisch Vogelmann 2014).⁴

Die sog. Postmoderne hat dann sehr eindringlich geltend gemacht, dass wir in modernen Gesellschaften keine unbedingte Vernunft zugrunde legen können bzw. dass wir dies de facto nicht tun. Viele haben sich seitdem von der Aufklärung verabschiedet, weil sie fälschlicherweise unterstellen, dass jedes Aufklärungskonzept durch das Konzept einer unbedingten Vernunft definiert ist. Andere halten jedoch daran fest, dass sich Aufklärung auch selbst aufklären kann. Soviel ist jedenfalls gewiss: Wenn man sich nicht von dem Grundimpuls *Mündigkeit* verabschieden will, dann ist allerspätestens mit der Postmoderne nur noch *reflexive Aufklärung* möglich (vgl. exemplarisch Rieger-Ladich 2002: Einleitung, mit wesentlicher Bezugnahme auf Luhmann).

3.2.3 Einordnung in den Vorlesungskontext

Diese Liste gibt lediglich Stichpunkte der jeweiligen Kritik und bleibt daher notwendigerweise etwas kryptisch. Für diese Lehrveranstaltung wichtig und zentral ist die Gedankenfigur des Selbstbezugs von ›Aufklärung‹ sowie die damit in Verbindung stehende Unterscheidung von *formal* und *formalistisch*.

Alle anderen Hinweise dienen der Orientierung, um die an Kant anschließende Geschichte verschiedener Entwürfe von Welt-Anschauungen besser einordnen zu können. Damit ist zugleich behauptet, dass diese Orientierung nicht bloß innerphilosophisch wichtig ist. Marx, Nietzsche, Freud – das waren nicht irgend-welche Vernunft-Kritiker, und ihr Einfluss auf die moderne Bildung von ›Welt-Anschauung‹ ist weitaus größer, als dass man dies in rein akademische Philosophiegeschichtsschreibungen abschieben könnte.

⁴ Vgl. eindringlich auch Norbert Lammert [Bundestagspräsident]: Wahrheiten und Mehrheiten. Warum Politik kein Vollzugsorgan wissenschaftlicher Empfehlungen sein kann. In: *Süddeutsche Zeitung* v. 9.2.2011, S. 16.

Der eigentliche Ertrag dieser Aufklärungs-Kritik vom Typus (iii) aber liegt in dem Themenfeld *Körperliche Bildung*. Was so unterschiedliche Kritiker wie Herder, Feuerbach, Marx, Nietzsche, Freud bei allen Gegensätzen dann doch miteinander verbindet, ist ihr Dolchstoß gegen eine unbedingte Vernunft. Dem wird, über alle Unterschiede hinweg, eine *leibliche* Vernunft entgegen gehalten.

Salopp und plakativ formuliert: Nicht die Vernunft erkennt und handelt, sondern Menschen aus Fleisch und Blut erkennen und handeln. Oder anders: Menschen erkennen und handeln nicht mit Hilfe einer Vernunft, sondern menschliches Erkennen und Handeln ist leiblich-vernünftig. Und deshalb ist menschliches Erkennen nicht neutral, nicht autark, nicht überhistorisch, nicht überkulturell, sondern leiblich in einer je bestimmten sozial, historisch und kulturell bestimmten Welt verankert und positioniert.

Auch dies kann hier, in einer Grundlagenveranstaltung, nur zusammenfassend und thesenartig formuliert werden:⁵

Die Behauptung, dass auch die Vernunft einen Körper bzw. einen Leib habe (Feuerbach, Nietzsche, Merleau-Ponty und andere), verbindet drei Kritik-Motive: Vernunft ist *als leibliche Vernunft* i) im Erkennen und Handeln mitspielend-positioniert, und nicht bloß kontemplativ-zuschauend, sie ist ii) prinzipiell als wandelbare Vernunft gedacht, weil ein statischer Leib nicht vorstellbar ist, und sie ist iii) nicht rein aktivisch-bedingend, sondern zugleich leiblich-bedingt.

3.3 Zusammenfassende Charakterisierung ›Aufklärung‹

Zusammenfassend und zuspitzend kann ›Aufklärung‹ wie folgt charakterisiert werden:

1. Die Welt-Anschauung ›Aufklärung‹ verfolgt ein *emanzipatorisches* Anliegen :: sie steht für den Übergang von feudalen zu bürgerlichen Gesellschaften :: sie steht für einen grundsätzlichen Wandel, *wie* die Ordnungen des menschlichen Zusammenlebens (»Verfassungen«) legitimiert sind, nämlich nicht mehr als vor-gegebene (»göttliche« oder »natürliche«) Ordnungen, sondern als durch die Bürger (*citoyens*) selbst-gesetzte (=autonome; auto-nomos :: Selbst-Gesetzgebung) Ordnung.

Das ist im Kern eine formale resp. prozedurale (an ein Verfahren gebundene) Bestimmung: Der Weg / die Art und Weise / wie die jeweilige gesellschaftliche Ordnung legitimiert ist, verlangt freie Mit-Bestimmung aller Beteiligten, d.h. demokratische Prozeduren [das können repräsentativ-demokratische oder auch räte-republikanische sein]. Die der Aufklärung notwendig entsprechende Staatsform ist die Republik: Alle herrschen über alle.

⁵ Vgl. ausführlicher z.B. die beiden Wörterbuchartikel ›Lachen‹ und ›Parteilichkeit‹ (Schürmann 2010a, 2010b).

2. Die Welt-Anschauung ›Aufklärung‹ hat ein prinzipielles Folgeproblem: Was ist der Maßstab für das, was eine *gute* gesellschaftliche Ordnung ist? Und wie ist dieser Maßstab seinerseits legitimiert? [Mehrheit als solche kann das nicht sein; Mehrheitsbildung ist ein Verfahren zur Entscheidungsbildung, aber legitimiert nicht das, was dort zu entscheiden ist] In den verschiedenen Konzepten von ›Aufklärung‹ zeigt sich dieses Folgeproblem als mangelnde Selbst-Bezüglichkeit, d.h. als »absolut gesetzte Vernunft«.

Wegen (1.) sollte man an der Aufklärung festhalten; aber wegen (2.) kann man eine prinzipielle Grenze der Welt-Anschauung ›Aufklärung‹ in der Epoche der Aufklärung konstatieren.

Diese Grenze zeigt sich in jenem Mangel an Selbstbezug. Dies ist nicht nur ein Problem für jeden Begriff von *Aufklärung* (also kein rein ›theoretisches‹ Problem), sondern ein Mangel an Selbstbezug zeigt sich vor allem symptomatisch an jeder ›praktischen‹ Aufklärungs-Politik. Wenn diese nämlich den Ort, von dem Aufklärer ihr Licht haben, im Unbestimmten lässt, dann heißt das, dass sich diese Aufklärungs-Politik nicht ihrerseits einem diskursiven und/oder politischen Verfahren der Kritik aussetzt.

Es gibt zwei Hauptvarianten dieses Mangels an Selbstbezug: i) ein materialer Aufklärungsbegriff; ii) ein formalistischer Aufklärungsbegriff.

Lernerfolgskontrollen

Was heißt, dass Kindheit in der Epoche der Aufklärung erst entdeckt wird? In welchem Sinne hat es sie vorher nicht gegeben?

Ein Kind hat heute in unserem Staat kein Recht auf selbstbestimmte Wahl des Wohnortes. Ein Sklave hat das auch nicht und Knechte und Mägde im Feudalismus hatten das auch nicht. Was ist trotzdem der Unterschied?

Wiederholung: Was ist der Gewinn eines formalen gegenüber einem materialen Aufklärungsbegriff?

Was ist der Unterschied von *formal* und *formalistisch*? – Erläutern Sie diesen Unterschied am Beispiel der Parole »Doping ist das, was auf der Liste steht!« – Lösungshinweis: Wie kann man mit dieser Parole erklären, dass auch derjenige dopt, der heute schon die Substanzen der nächsten EPO-Generation benutzt?