

XXIII. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Philosophie  
28. September - 2. Oktober 2014, Münster

Sektion *Bildungsphilosophie*

## **Toleranz und Autonomie in der liberalen Demokratie**

**Johannes Drerup**

Münstersches Informations- und Archivsystem multimedialer Inhalte (MIAMI)

URN: urn:nbn:de:hbz:6-42329424240

## **Toleranz und Autonomie in der liberalen Demokratie**

### **1. Einleitung<sup>1</sup>**

Toleranz gilt als einer der Kernwerte und eine der Kerntugenden liberaler Demokratien. Umstritten sind in erziehungs-, moral-, rechts- und politikphilosophischen Debatten neben Fragen der adäquaten Ausformulierung des Konzepts der Toleranz, der angemessenen Situierung von Toleranz als „normatively dependent concept“ (Forst 2012, S.3) innerhalb eines axiologischen Rahmens und der damit verbundenen Bestimmung legitimer Grenzen der Toleranz vor allem Aufgaben und Erwartungen, die in pluralistisch verfassten Gesellschaften mit Autonomiekonzeptionen und -idealen im Rahmen einer Rechtfertigung von Erziehung zur Toleranz verbunden werden. Die Annahme, dass die Tolerierbarkeit bestimmter Einstellungsmuster und Praktiken auch davon abhängt, ob sie plausibler Weise als Ausdruck der Autonomie eines Akteurs angesehen werden können, dient Erziehungsphilosophen als Ausgangspunkt für die Formulierung respektbasierter Toleranzkonzeptionen, in denen Erziehung zu Autonomie und Toleranz in einem sich wechselseitig stützenden normativen Begründungszusammenhang verortet werden (z.B. Heyd 2003; Macleod 2010). Die rechtfertigungstheoretische Kopplung der Kultivierung autonomiekonstitutiver Fähigkeiten und der Förderung von Dispositionen zur Aktualisierung toleranter Einstellungsmuster und Praktiken, von der autonomie- und respektbasierte Toleranzkonzeptionen ausgehen, führt zu einer Reihe von Problemen, die im Folgenden diskutiert werden sollen.

Nach einer einführenden Sondierung des theoretischen Terrains von Toleranzdebatten und der Klärung grundlegender konzeptueller und methodischer Probleme erläutere ich zunächst einige der zentralen Paradoxien und Dilemmata, die mit dem Desiderat einer pädagogischen Ermöglichung und Förderung von Toleranz verbunden sind (2.). Sodann rekonstruiere ich unterschiedliche rechtfertigungstheoretische Strategien im Umgang mit den unvermeidbaren Norm- und Wertkonflikten, die mit der Kopplung unterschiedlicher Konzeptionen der Toleranz und der Autonomie in pädagogischen Konstellationen einhergehen. Mit der Klärung der komplexen Beziehungen zwischen unterschiedlichen Möglichkeiten der Gestaltung von pädagogischen, d.h. paternalistisch strukturierten, moralischen Umwelten (Wall 2013), Autonomieregimen (Anderson 2013) und damit gekoppelten Toleranzforderungen und -zumutungen versuche ich die relevanten ethischen Problemstellungen und Dilemmata analytisch präziser zu bestimmen und zugleich einen begrifflichen Rahmen zu liefern, mit dessen Hilfe sich Urteile über Möglichkeiten und Grenzen von „Toleranz und Autonomie in der liberalen Demokratie“ begründen lassen (3.). Ich schließe mit einem kurzen Résumé und einem Ausblick (4.).

### **2. Erziehung zur Toleranz: Konzeptionen, Konstellationen und Dilemmata**

Debatten über eine angemessene konzeptuelle Festlegung und Begründung von Toleranz und die damit einhergehende Kritik von „`Freiheits-‘ oder `Toleranzverhältnisse(n)‘“ (Forst 2003, S. 588) sind von zentraler Bedeutung für das Selbstverständnis des Liberalismus als politischem und pädagogischem Projekt (Levinson 2013). Der Leitbegriff der Toleranz dient dabei nicht nur als politische und pädagogische Zielvorgabe für einen angemessenen Umgang mit gesellschaftlichen und individuellen Konflikten, er fungiert in diesen Konflikten immer zugleich als *Gegenstand*, *Problemindikator* und *Mitstreiter*. So sehen sich philosophische Toleranzkonzeptionen regelmäßig mit dem Vorwurf konfrontiert, selbst Ausdruck von

---

<sup>1</sup> Sektion: Bildungsphilosophie; Vortragsdatum: 02.10.2014; XXIII. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Philosophie 2014 in Münster

Intoleranz zu sein. Ein Haupteinwand gegen den im Rahmen des politischen Liberalismus formulierten Anspruch, „das Prinzip der Toleranz auf die Philosophie selbst“ anzuwenden (Rawls 2003, S. 74)<sup>2</sup> oder im Rahmen einer an Kant orientierten Konzeption eine „übergeordnete Theorie der Toleranz“ zu (re-)konstruieren (Forst 2003, S. 649), besteht z.B. in dem Vorwurf, dass diese Toleranzkonzeptionen von umstrittenen ethischen oder metaphysischen Personenidealen ausgehen<sup>3</sup>, die mit intoleranten Vorgaben für die Einrichtung von Toleranzverhältnissen einhergehen.

In öffentlichen und fachwissenschaftlichen Debatten konkurrieren unterschiedliche Toleranzkonzeptionen und damit verbundene Ideale der „toleranten Person“, der „toleranten staatlich-politischen Praxis“<sup>4</sup> und der „toleranten Gesellschaft“. Diese legen jeweils unterschiedliche metaphorische Beschreibungen und Bewertungen von Konstellationen nahe, die entlang realer und konstruierter Konfliktlinien „stets um die Frage der Legitimität von Handlungsfreiheiten bzw. der Beschränkung von Handlungsfreiräumen“ kreisen (Forst 2003, S. 588).<sup>5</sup> Insbesondere das Erziehungssystem fungiert regelmäßig als einer der Hauptadressaten von Forderungen nach mehr oder weniger bzw. „Null“-Toleranz und zugleich als zentraler *Austragungsort* oftmals zeitdiagnostisch ambitionierter Selbstverständigungsdebatten über die Grundlagen und Grenzen der (In-)Toleranz (hierzu z.B.: Diehm 2006; Maclure/ Taylor 2011; Forst 2003, S. 708ff.).<sup>6</sup>

Trotz der zentralen Bedeutung von unterschiedlichen Formen der Toleranz für den reflektierten und sozialverträglichen Umgang mit nicht nur in pädagogischen Konstellationen

---

<sup>2</sup> „Wenn wir den Grundsatz der Toleranz auf die Philosophie selbst anwenden, überlassen wir es den Bürgern selbst, die Fragen der Religion, Philosophie und Moral in Übereinstimmung mit Auffassungen zu beantworten, die sie frei bejahen“ (Rawls 2003, S. 244).

<sup>3</sup> Vgl. für die Kritik an Rawls: Kymlicka (1992) und für die Kritik an Forst: Röhr (2006).

<sup>4</sup> In der englischsprachigen Debatte unterscheidet man häufig zwischen „toleration“ als einer politischen Praxis, die in engem Bezug steht zu Fragen der Neutralität des Staates, und „tolerance“ als persönlicher Einstellung und Tugend (z.B. Fiala 2004). Das Verhältnis zwischen beiden Ebenen bleibt jedoch in der Debatte umstritten (vgl. z.B. Lohmar 2010; Königs 2013). Toleranz ist in jedem Fall nicht *gleichzusetzen* mit Neutralität, da der Staat z.B. durchaus eine Religion tolerieren kann, ohne sich ihr gegenüber neutral zu verhalten (Cohen 2004, S. 76).

<sup>5</sup> Diskutiert wird u.a. über staatliche Neutralität, das Verhältnis von Staat und Religion, die Grenzen der Religions-, Gewissens- und Meinungsfreiheit, Ausnahmeregelungen für Anhänger unterschiedlicher Religionsgemeinschaften, die Frage, ob sich religiöse von anderen Überzeugungen in normativ signifikanter Hinsicht unterscheiden, die legitime Rolle von religiösen Symbolen im öffentlichen Raum, das Verhältnis von kulturellen Minderheiten und Mehrheiten in pluralistisch verfassten liberalen Demokratien, das Verhältnis von Privatsphäre und Öffentlichkeit und die legitimen Grenzen von legalem und moralischem Paternalismus.

<sup>6</sup> Hierzu gehören u.a. die Debatte über das Tragen religiöser Kleidung durch Lehrer oder Schüler (z.B. Kopftuch- und Burquadebatten in Deutschland, Frankreich, Kanada u.a. Ländern), die Rolle religiöser Symbole und Feiertage in pädagogischen Einrichtungen (z.B. Kreuzifixdebatte) und die Ausgestaltung von Curricula in öffentlichen Schulen (z.B. Debatte über Sexualerziehung als Querschnittsaufgabe oder die Einführung von islamischem Religionsunterricht als Regelfach an staatlichen Schulen in Deutschland, die Debatte über Kreationismus in den USA), Debatten über entsprechende Forderungen nach Ausnahmeregelungen auf Grund von religiös fundierten Überzeugungen (z.B. „Burquinistreit“ in Deutschland, Wisconsin vs. Yoder, Mozart vs. Hawkins County Board of Education in den USA), über die kulturelle und ethnische Zusammensetzung der Lehrer- und Schülerschaft, den reflektierten Umgang mit religiöser und kultureller Heterogenität und Konflikten an öffentlichen Schulen, über Gewalt und Gewaltprävention, über das Verhältnis von Kollektiv- vs. Individualrechten und das Problem der internen Minoritäten sowie über die intergenerationale Tradierung der normativen Grundlagen moderner Demokratien (Debatten über staatsbürgerliche Erziehung/ civic education, Patriotismus, Inklusion). Mit Blick auf die Omnipräsenz von Toleranzforderungen in pädagogischen Debatten, die häufig auf eine unspezifische Gleichsetzung von Toleranzforderungen mit Forderungen nach moralisch angemessenem Verhalten hinauslaufen, sollte ein Vorbehalt formuliert werden. Die Tendenz, das öffentliche Erziehungssystem als eine Art „waste basket“ für alle nur denkbaren Probleme der sozialen Welt verantwortlich zu machen, kommt zwar den Allzuständigkeits- und Omnipotenzphantasien von Pädagogen entgegen und entspricht auch in Teilen realen gesellschaftlichen Entwicklungen einer oftmals kritisierten Ausweitung von durch pädagogische Professionelle betreuten gesellschaftlichen Domänen. Sie führt jedoch auch regelmäßig zu übertriebenen Erwartungen und Überforderungen, die an das Erziehungssystem herangetragen werden. Vgl. die skeptischen Überlegungen von Arendt (1958), sowie Diehm (2000), S. 267 und Radtke (2012), S. 25.

unvermeidbaren Formen der Ablehnung (Forst 2008, S. 136)<sup>7</sup> wird in pädagogischen Subdisziplinen das Konzept der Toleranz häufig entweder gar nicht geklärt (vgl. die Kritik von Diehm 2000, S. 263) oder einseitig mit einer bestimmten Toleranzkonzeption gleichgesetzt (z.B. mit einer Erlaubnis- und Duldungskonzeption: vgl. z.B. Auernheimer 2010, S. 21) und dann auf Grund der mit dieser Konzeption assoziierten Merkmale (z.B. Machtasymmetrien) als für Zwecke der Disziplin („Leitmotive“ der interkulturellen Pädagogik) inadäquat abgelehnt.<sup>8</sup> Eine ebenfalls regelmäßig auftretende Fehlnutzung des Toleranzkonzepts besteht in der Gleichsetzung von positiv konnotierter ‚Toleranz‘ mit ‚Anerkennung‘, die wiederum mit einer Form der Wertschätzung identifiziert wird (kritisch hierzu: Balzer 2014). Die Tendenz, den Begriff der Toleranz in pädagogischen Debatten nur positiv und den Begriff der Intoleranz dagegen nur negativ zu verwenden, blendet aus, dass Toleranz nicht unbefragt als *intrinsischer Wert* und eine tolerante Einstellung nicht als *per se* wertzuschätzende pädagogische oder politische Tugend gelten kann. Toleranz kann eine angemessene oder unangemessene Haltung darstellen. Letzteres gilt z.B. dort, „wo nicht hinzunehmende moralische Vergehen geduldet werden“ (Forst 2003, S. 49; vgl. auch Fiala 2004, S. 11), und dort, wo Toleranz auf Vorurteilen basiert, die selbst nicht tolerabel sind, oder sich diese (Vor-)urteile auf Merkmale beziehen, für die *Toleranz* nicht in Anspruch zu nehmen sein sollte (vgl. das Paradox des toleranten Rassisten)<sup>9</sup>. Mit unterschiedlichen Toleranzbegründungen gehen notwendig Grenzziehungen bezüglich des nicht mehr Tolerablen einher, die sich auch in pädagogischen Konstellationen in der Rechtfertigbarkeit von unterschiedlichen Formen der Intoleranz bzw. „Nicht-Toleranz“ (Lohmar 2010) gegenüber Einstellungen und Praktiken jenseits der Toleranzschwelle niederschlagen (Röhr 2006).<sup>10</sup> Eine rein negative Verwendung des Begriffs der In- oder Nichttoleranz ist daher nicht sinnvoll und nimmt dem auf diese Weise expansionistisch gewendeten Begriff der Toleranz jedwede analytische Kontur. So wie die inflationär auftretende Forderung nach Toleranz die tatsächliche Häufigkeit, mit der das Phänomen in pädagogischen und politischen

---

<sup>7</sup> Forst stellt zur Idee einer vollständig von Ablehnungsurteilen gereinigten Welt fest: „Das wäre nicht nur nicht möglich, sondern auch nicht wünschenswert, der Ausdruck eines nicht minder problematischen Identitätsdenkens“ (Forst 2008, S. 136). Anfügen kann man, dass die Forderung der allseitigen Wertschätzung für alle, von allen und mit Bezug auf alle nur denkbaren Merkmale die allermeisten Menschen faktisch überfordert (Allemann-Ghionda/Reichenbach 2008). Die Vorstellung eines entsprechenden Akteurs passt zwar recht gut zu aus der pädagogischen Tradition bekannten Selbstdarstellungen im Sinne eines pädagogischen Heroismus (z.B. Pestalozzi), bei genauerer Betrachtung wäre ein solcher Akteur aber ein eigentümlich konturloser, wahrscheinlich auch nervenaufreibender Charakter, von dem sehr fraglich ist, ob er zur Wahrnehmung der Aufgaben fähig wäre, die mit unterschiedlichen Formen von Erziehung üblicherweise einhergehen.

<sup>8</sup> Auernheimer konzediert zumindest, dass man den Toleranzbegriff prinzipiell auch anders konzeptualisieren könnte, nimmt jedoch die entsprechenden Debatten nicht zur Kenntnis. Ob „die Erfahrung, toleriert zu werden (...), unweigerlich die (ist), herablassend behandelt, lediglich geduldet zu werden“ (Brown 2000, S. 260) ist auch eine empirische Frage bzw. eine Frage, die von dem Selbstverständnis des Adressaten abhängt und von der Art und Weise, wie Toleranz jeweils durch Akteure geäußert oder innerhalb von Arrangements kodifiziert wird. Ein *notwendiger* konzeptueller oder empirischer Zusammenhang zwischen Toleranz und einer herablassenden Behandlung besteht jedoch nicht.

<sup>9</sup> Setzt man hier jedoch zu starke Kriterien an für die Bestimmung der ethischen Qualität von Vorurteilen und die Wohlbegründetheit von Ablehnungshaltungen, droht der Toleranzbegriff für den Umgang mit Konflikten in liberalen Demokratien untauglich zu werden. Viele normativ fragwürdige Vorurteile können durchaus rational begründet sein, andere sind weitgehend irrational, bestimmen jedoch die realen Konfliktlinien in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung (Klein/Zick 2013, S. 283). Wenn Toleranz erst da beginnt, wo jenseits von Vorurteilen gut begründete Ablehnungshaltungen vorliegen, „dann dürfte Toleranz wegen der vielfachen Überlagerung von Konflikten mit Vorurteilen nur selten zum Tragen kommen“ (ebd. S. 294 mit Bezug auf Forsts Toleranzkonzeption). Was daher als hinreichend begründetes Ablehnungsurteil und was als nicht hinzunehmendes Vorurteil gelten soll, ist selbst wieder umstritten.

<sup>10</sup> Angesichts der Vielfalt der relevanten normativen Perspektiven, der Komplexität der möglichen Fälle und der Schwierigkeiten, allgemein gültige und geteilte Tendenzregeln für die Identifikation nicht zu tolerierender Praktiken zu finden, stellt Jones fest: „The issue of what is intolerable is so large, and so various in the considerations that it raises, that it is difficult to comment on in any meaningful way. It is not identical with the question that asks comprehensively what we should not do; but neither is it very much smaller. Given that, very often, we might ask why we should make toleration rather than intolerance our educational goal. Why not treat intolerance as primary and toleration as secondary“ (Jones 2010, S. 47).

Konstellationen auftritt, überschätzt (Jones 2010, S. 40)<sup>11</sup>, so beruht auch der in liberalen Gesellschaften inflationär erhobene Vorwurf der Intoleranz häufig auf einer begrifflich verfehlten Konfundierung von bestimmten Untugenden mit Intoleranz: „Zu häufig wird Intoleranz mit Borniertheit, Dogmatismus, Anmaßung oder Verbissenheit verwechselt. Dies sind in der Tat genuin persönliche Untugenden. Es handelt sich bei ihnen jedoch nicht um Ausprägungen von Intoleranz. (...) Das muss freilich nicht bedeuten, dass Borniertheit und Dogmatismus, Anmaßung und Verbissenheit nicht oft mit Intoleranz einhergehen. Damit diese Untugenden zu Intoleranz führen, ist jedoch ein weiterer Schritt nötig: Intolerant ist man erst, wenn man sich dafür einsetzt, dass die für falsch erachteten Praktiken mit staatlicher Gewalt unterdrückt werden. (...) Nur wer ablehnt, kann tolerant sein. Wer dagegen jede Form der Ablehnung als intolerant zurückweist, schüttet das Kind mit dem Bade aus“ (Königs 2013, S. 488f.). Aus diesem Grund ist die pädagogische Forderung nach Toleranz häufig in einem konzeptuellen und normativen Sinne verfehlt, denn gerade im Fall von Adressaten, die noch keine stabile Konzeption des Guten ausgebildet haben, wollen wir in vielen Fällen von Anfang an verhindern, dass bestimmte Formen der Meinungsverschiedenheit und der Ablehnung überhaupt beginnen, eine Rolle zu spielen. D.h., wir wollen nicht Toleranz fördern, sondern wir wollen verhindern, dass Toleranz *nötig* wird.<sup>12</sup> Sieht man von diesen offensichtlichen Fehlverwendungen ab, die gerade zur Klärung von Toleranzverhältnissen und Toleranzbegründungen in pädagogischen Problemkonstellationen wenig beitragen, so scheint sich auch in der philosophischen Debatte weder ein Konsens über ein *Kernkonzept* der Toleranz, das als geteilter Referenztopos für unterschiedliche Toleranzkonzeptionen gelten könnte, noch über die adäquateste *Konzeption* der Toleranz abzuzeichnen.<sup>13</sup> Der Versuch einer systematischen Klärung des Verhältnisses von Erziehung

---

<sup>11</sup> Jones stellt hierzu treffend fest: „To find something good or right is to find reason for its permission, and to find something bad or wrong is to find reason for its prohibition. That sets out the normal state of affairs, so that toleration ranks as the exception rather than the rule: it will be the right course only when, exceptionally, we have reason to permit that overrides the reason to prevent provided by the conduct’s badness or wrongness“ (Jones 2010, S. 40).

<sup>12</sup> Empirisch erwiesen ist z.B., dass unterschiedliche Toleranzkonzeptionen mit *Vorurteilen durchaus kompatibel sind* und nicht, wie manchmal angenommen, inkompatibel. Klein und Zick stellen im Anschluss an ihre empirische Studie zum Verhältnis von unterschiedlichen Toleranzkonzeptionen und Vorurteilen fest: „Zweitens müssten Programme der politischen Bildung oder der interkulturellen Pädagogik, die auf Vorurteilsprävention abzielen, den Toleranzbegriff vermeiden und sich stattdessen auf den Begriff der wertschätzenden Anerkennung beziehen“ (Klein/Zick 2013, S. 294).

<sup>13</sup> Forst ist daher wahrscheinlich zuzustimmen, wenn er feststellt, dass Toleranz kein Essentially Contested Concept (ECC) im Sinne Gallies (Gallie 1955) darstellt. Dies gilt jedoch aus anderen Gründen als Forst annimmt. Forst stellt zunächst gegen die Deutung von Toleranz als ECC in Rechnung, dass in diesem Fall „keine eindeutigen Standards der Begriffsverwendung auszumachen“ wären und Übergänge zwischen miteinander inkommensurablen Verwendungsweisen „nur in der Form von Konversionen“ zu haben wären (Forst 2003, S. 50f.). Dagegen lassen sich nach Forst aus dem von ihm rekonstruierten Kerngehalt des Begriffs der Toleranz „allgemeine Regeln der richtigen Verwendung“ herleiten, die im Verbund mit der Fähigkeit einer Konzeption, die gängigen Paradoxien der Toleranz aufzulösen, „wesentliche Kriterien für die Qualität einer Toleranzkonzeption und -begründung“ liefern sollen (ebd. S. 51). Dieser Einwand, der natürlich vor dem Hintergrund zu verstehen ist, dass Forst selbst beansprucht, die bis dato adäquateste Theorie der Toleranz entwickelt zu haben, ist jedoch entgegenzuhalten, dass erstens auch die systematische Komposition und die Komponenten des von Forst vorgeschlagenen Basiskonzepts in der Debatte mit guten Gründen in Frage gestellt wurden (Lohmar 2010; vgl. ähnlich auch: Læggaard 2010), dass sich dabei zweitens divergierende Adäquatheitsbedingungen für eine Theorie der Toleranz heranziehen lassen und drittens ausgehend von unterschiedlichen Toleranzkonzepten und -konzeptionen unterschiedliche Auflösungen der Paradoxien der Toleranz möglich sind. Der Auflösung von ‚begriffsimmanenten‘ Paradoxien im Sinne Forsts lassen sich alternative Begriffe gegenüberstellen, vor deren Hintergrund entsprechende Paradoxien nicht nur anders aufgelöst (oder nicht aufgelöst), sondern auch auf andere Art formuliert werden können, was wiederum bestimmte Möglichkeiten ihrer (Nicht-)Auflösung präjudiziert. Aus einem bestimmten Umgang mit einer Paradoxie lässt sich nicht ohne weiteres ein einheitlicher kriterialer Rahmen für die Qualität jedweder Toleranzkonzeption und jedwedes Toleranzkonzepts herleiten lässt. Es ist somit fraglich, ob Toleranz ein ECC darstellt, bei dem sich unterschiedliche Toleranzkonzeptionen um die adäquateste Ausformulierung eines einheitsstiftenden Konzepts der Toleranz streiten, weil man ähnlich wie im Fall von Begriffen der Krankheit auch davon ausgehen kann, dass es in der Diskussion um eine Pluralität von *Konzepten* und nicht nur von Konzeptionen geht (Schramme 2012a, S. 13). Es kann also durchaus sein, dass sich Theoretiker der Toleranz

und respekt- und autonomiebasierter Toleranz wird zudem dadurch erschwert, dass nicht nur der Erziehungsbegriff, sondern auch die anderen Konzepte unter dem umbrella term Toleranz hochgradig umstritten sind (z.B. Respekt, Autonomie, Freiwilligkeit, Ablehnung). Unklar ist vor allem, wie der Toleranzbegriff gegenüber anderen Begriffen wie z.B. Anerkennung abgegrenzt werden kann (vgl. hierzu: Mendus 1995; Jones 2010; Lægaard 2010). Während die meisten Theoretiker von der Annahme ausgehen, dass Anerkennung, verstanden als positive Form der sozialen Bezugnahme, und Toleranz, verstanden als Form des Umgangs mit Ablehnung, konzeptuell inkompatibel sind, dehnen manche das Konzept der Toleranz so weit, dass auch eine enthusiastische Unterstützung von Vielfalt darunter fällt (z.B. Walzer 1997, S. 11). Eine solche Form des concept stretching führt jedoch dazu, dass das zentrale Problem, auf das der Toleranzbegriff eine Antwort darstellt (Umgang mit unterschiedlichen Formen der Ablehnung), nicht mehr als solches identifiziert und von anderen Problemen abgegrenzt werden kann.

Die allgemeine Klärung eines Konzepts präjudiziert natürlich nicht schon automatisch bereits die angemessene Form der *Verwendung* dieses Konzepts mit Bezug auf konkrete soziale Konstellationen. Notwendig umstritten bleibt nicht nur, wie unterschiedliche Toleranzkonzeptionen in spezifischen Konstellationen konkret interpretiert und mit normativen und evaluativen Inhalten „gefüllt“ werden sollen (Forst 2003, S. 49) und wie sich Toleranzkonzeptionen im Rahmen empirischer Forschung operationalisieren und nachweisen lassen (hierzu: Klein/ Zick 2013), sondern auch, welche konkreten Maßnahmen und ‘policies’ aus einem allgemeinen Begründungsprogramm abgeleitet werden können.<sup>14</sup> Hier ist entgegen allzu simplen Anwendungsvorstellungen gerade nicht von einer einfachen 1-zu-1 Zuordnung zwischen allgemeinem Rationale und Praxisvorgaben im Sinne einer exercise in deduction auszugehen, da allgemeine toleranztheoretische Vorgaben erheblichen Spielraum für unterschiedliche Möglichkeiten der anwendungsorientierten Auslegung lassen.<sup>15</sup> Toleranzkonzeptionen können zudem jeweils *mehrere* Toleranzbegründungen zugeordnet werden, die wiederum mit unterschiedlichen sozialen Praktiken und systemischen Arrangements gekoppelt werden können - *ohne aber mit diesen identisch zu sein*.<sup>16</sup>

Neben den genannten Zuordnungs- und Anwendungsprobleme ergeben sich außerdem *Übersetzungsproblemen*, wenn man versucht, allgemeine normative Vorgaben, von denen Toleranzkonzeptionen (z.B. im Verbund mit Autonomie- und Respektskonzeptionen) ausgehen, auf ein spezifisches Anwendungsfeld zu übertragen. Allgemeine philosophische Toleranzkonzeptionen sind z.B. in der Regel auf die Konzeptualisierung von Toleranzverhältnissen zwischen hinreichend kompetenten bzw. autonomen Akteuren zugeschnitten und lassen sich daher nicht ohne weiteres auf pädagogische Konstellationen anwenden, deren Gestaltung und Rechtfertigung auf paternalistische Begründungen

---

entgegen Forsts Annahme erstens nicht alle auf ein geteiltes Basiskonzept beziehen, das nur unterschiedlich interpretiert wird, dass es daher zweitens Schwierigkeiten bereitet, sich auf gemeinsame Standards der Begriffsverwendung zu einigen, die für alle Toleranzkonzepte und -konzeptionen Geltung beanspruchen können, und dass sich drittens ebenso wie im Streit über unterschiedliche Toleranzkonzeptionen nicht alle Deutungskonflikte um das adäquateste Basiskonzept der Toleranz alleine durch konzeptuelle Analysen beilegen lassen.

<sup>14</sup> Analoge Ableitungs-, Zuordnungs- und Anwendungsprobleme im Verhältnis zwischen allgemeiner philosophischer Doktrin und der Auseinandersetzung mit konkreten Konstellationen lassen sich auch mit Bezug auf die variable Verwendbarkeit politikphilosophischer Begründungsprogramme (z.B. politischer Liberalismus vs. liberaler Perfektionismus), allgemeiner ethischer Prinzipien (z.B. in prinzipienethischen Ansätzen) und politikphilosophischer Modellunterscheidungen nachweisen (z.B. republikanische vs. liberal-pluralistische Regime der Laizität: Maclure/ Taylor 2011).

<sup>15</sup> Grundsätzlich gilt es daher zwei Fragen auseinanderzuhalten: „The first is a question of *identifying* a defensible liberal theory of tolerance; the second is a question of *imposing* that liberal theory” (Kymlicka 1992, S. 52 mit Bezug auf Rawls).

<sup>16</sup> Die sprachlich nicht eingehaltene Unterscheidung zwischen Rationale und zugeordneter Praxis ist für viele Missverständnisse und Fehlteile verantwortlich (vgl. auch die Kritik von: Raz 1987, S. 321). Durch die Vermischung von Begründungsformen mit Praxisformen werden bestimmte Toleranzkonzeptionen häufig vorschnell abgelehnt, weil sie einseitig mit bestimmten, in der Regel negativ konnotierten Praktiken identifiziert werden. Umgekehrt kann Toleranz auch mit positiven Formen der Auseinandersetzung mit Anderen einhergehen (Dialog- und Hilfsbereitschaft etc.), ohne aber selbst mit dieser positiven Bereitschaft identisch zu sein (Lægaard 2010, S. 29).

angewiesen sind.<sup>17</sup> In ähnlicher Weise sind auch die Kriterien von auf pädagogische Konstellationen abgestimmten Regimen der Autonomie (Anderson 2013<sup>18</sup>) in der Regel anders justiert als solche, die auf erwachsene Akteure zugeschnitten sind.<sup>19</sup> Dass pädagogische Toleranzverhältnisse nicht sinnvoll konzeptualisiert werden können, ohne strukturell asymmetrisch gelagerte Autoritätsverhältnisse (Reichenbach 2011) zu berücksichtigen, bedeutet jedoch nicht, dass man zu ihrer Analyse notwendig auf eine bestimmte Toleranzkonzeption zurückgreifen müsste (z.B. eine Erlaubniskonzeption). Es bedeutet nur, dass eine Toleranzkonzeption, die jedwede Form von Paternalismus als illegitimen Ausdruck von Intoleranz zurückweist, für eine angemessene Konzeptualisierung und Bewertung pädagogischer Konstellationen nicht in Frage kommen kann.

Statt daher, wie manchmal in politikphilosophischen Debatten üblich, allgemeine Toleranzkonzeptionen eher beiläufig und nachträglich auf ein spezifisches Problemfeld anzuwenden<sup>20</sup>, ist es sinnvoller, den umgekehrten Weg einzuschlagen und zunächst mit einer Analyse von allgemeinen Strukturmerkmalen spezifisch pädagogischer Problemkonstellationen zu beginnen. Diese können dann im Kontext der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Problemdimensionen und Dilemmata von toleranz- und autonomieorientierter Erziehung (3.), als Testfall für die *domänenspezifische* Plausibilität von allgemeinen Toleranzkonzeptionen genutzt werden kann.

Als konzeptuelle Referenz für die Analyse der Zusammenhänge von Toleranz, Autonomie und Erziehung soll hierfür, trotz der anhaltenden Dispute über die Frage nach einem Kernkonzept der Toleranz (vgl. die Kritik von Lohmar 2010 und die Kritik der Kritik von Königs 2013), das von Forst entwickelte und hinsichtlich der Komposition der Basiskomponenten im Laufe der Zeit nur leicht variierte Konzept der Toleranz (Forst 2000/2003/2008/2012) genutzt werden.

Das Konzept der Toleranz zeichnet sich nach Forst durch folgende Kernbestandteile aus, die im Rahmen unterschiedlicher Toleranzkonzeptionen unterschiedlich interpretiert und angewendet werden: (A) Im Gegensatz zu bloßer Indifferenz zeichnet sich Toleranz dadurch aus, dass sie auf ein Merkmal gerichtet ist, dass in signifikanter Weise aus moralischen oder anderen Gründen abgelehnt wird (Ablehnungskomponente). (B) Die Ablehnungskomponente wird gleichzeitig - ohne damit die Gründe für die Ablehnung zu nivellieren - durch bestimmte positive Gründe übertrumpft (Akzeptanzkomponente). (C) Eine dritte Komponente legt die Schwelle fest, ab der die negativen Gründe gegenüber den positiven überwiegen und die üblicherweise über Raummetaphern beschriebene „Grenze“ des Tolerablen überschritten wurde (Zurückweisungskomponente). (D) Die damit angesprochene Grenze ist doppelt

---

<sup>17</sup> Zum Paternalismusbegriff z.B.: Dworkin (2010); Kultgen (2014).

<sup>18</sup> Anderson führt den Begriff des Autonomieregimes wie folgt ein: "(...) a 'regime' comprises (1) a specification of both what gets you the deontic status and what it gets you, (2) a scheme of how to implement or institutionalize the attribution (and contestation) of statuses, and (3) an understanding of what justifies both the specification and the institutionalization of the deontic status. What will typically be especially central to characterizing a given regime will be the views and policies regarding how much of the relevant capacities individuals must have to gain certain entitlements in particular social practices. To speak of a regime is to speak of this entire, more-or-less consistent network of normative interrelations and modes of implementing them" (Anderson 2013, S. 5).

<sup>19</sup> Kindern wird z.B. in der Regel nur in lokaler und noch nicht in globaler Hinsicht Autonomie zugeschrieben und zugemutet. Damit korrespondierende Verantwortungsunterstellungen stehen aufgrund der spezifischen (Autonomie-)Verletzlichkeit von Kindern unter paternalistischem Vorbehalt. Auch Rechtfertigungen von benevolenten Formen der Gestaltung von optionalen Menüs im Sinne eines epistemischen oder konzeptuellen Paternalismus (Dworkin 1989) müssen berücksichtigen, dass mit diesen häufig nicht nur kurzfristige (z.B. durch autonome Entscheidungen für einen Wechsel der optionalen Umwelt veränderbare), sondern längerfristige Entwicklungsmöglichkeiten (häufig irreversibel) verschlossen werden (vgl. das Argument von der offenen Zukunft: Feinberg 1980).

<sup>20</sup> Es ist m.E. wenig weiterführend, wenn Theoretiker zunächst ein allgemeines Toleranzverständnis rekonstruieren, dies dann zweitens auf pädagogische Konstellationen „anwenden“, um dann drittens festzustellen, dass es auf pädagogische Problemkonstellationen (z.B. Asymmetrien) in irgendeiner Hinsicht nicht passt. Pädagogische Probleme lassen sich nur klären, wenn man die Strukturbedingungen pädagogischer Felder in die Problemanalyse einbezieht.

bestimmt, erstens als Grenze zwischen Praktiken und Überzeugungen, denen man zustimmt<sup>21</sup>, und solchen Praktiken, die man zwar ablehnt, aber dennoch für tolerabel hält, und zweitens als Grenze zwischen solchen Praktiken, die man noch, und solchen, die man nicht mehr für tolerabel hält. (E) Besonders wichtig ist außerdem die Bedingung, dass eine Haltung oder Praxis nur dann als Ausdruck von Toleranz gelten kann, wenn sie nicht erzwungen, sondern *freiwillig* ausgeübt wird. (F) Last but not least operiert jede Toleranzkonzeption mit Annahmen über die Kontexte der Toleranz, d.h. darüber, wer gegenüber wem aus welchem Grund, mit Bezug auf was und in welcher Weise wann und wie lange Toleranz übt. Zunächst zu den Kontexten, in denen pädagogische Toleranzverhältnisse situiert sind (F). Toleranzvorgaben und Autonomieerwartungen zielen in pädagogischen Konstellationen auf die Regulation multidimensional angelegter Asymmetrien und Abhängigkeiten ab (Macleod 2010). Verschiedene Formen der Toleranz und damit verbundene Verpflichtungen, Vorgaben und Rechte spielen nicht nur bei der institutionellen Rahmung des Verhältnisses zwischen Eltern und Schule eine Rolle, sondern auch bei der Festlegung und Gestaltung wünschenswerter Sozialverhältnisse zwischen Kindern und Jugendlichen, zwischen Eltern und Kindern und zwischen professionellen pädagogischen Akteuren und pädagogischen Adressaten. Toleranz kann dabei als Zielvorgabe für die Etablierung einer *Haltung oder Tugend* gegenüber Individuen und Gruppen sowie *innerhalb von Gruppen* genutzt werden. Die benevolente Regulation von Toleranzverhältnissen innerhalb von Gruppen findet ihren Ausdruck in systemischen-Arrangements, d.h. in der institutionellen Gestaltung von Erziehungsumwelten (Curricula, kodifizierte Verhaltensregeln, Entscheidungsprozeduren, institutionell aufgenötigte Formen des Umgangs mit Vielfalt etc.). Diese zielen als *indirekte* Formen von Paternalismus in Form eines „moral environmentalism“ auf die Verbesserung der ethischen Qualität sozialer Umwelten ab (Wall 2013)<sup>22</sup>. Dabei werden nolens volens bestimmte Einstellungen, Überzeugungen oder Lebensformen als wünschens- und förderungswürdiger qualifiziert als andere, weil sie mit einem bestimmten Verständnis von Toleranz, Autonomie oder Pluralismus kompatibel oder nicht kompatibel sind (ebd. S. 114)<sup>23</sup>. Die Gestaltung moralischer Umwelten geht dabei nicht nur selbst von Maßstäben des Tolerablen und nicht mehr Tolerablen aus (bestimmte Optionen sind nicht Teil des Menüs), sondern auch von Annahmen darüber, was als eine angemessene Haltung der Toleranz auf Seiten der Adressierten gelten kann (z.B. die Art des Zustandekommens der Haltung und die Festlegung dessen, was nicht toleriert, was toleriert oder was wertgeschätzt werden sollte) und wie entsprechende Haltungen als Teil wünschenswerter Toleranzverhältnisse gesichert und gefördert werden können. Die strukturelle Verschränkung von paternalistischen Begründungslogiken und Toleranzbegründungen gegenüber pädagogisch Adressierten kann so zunächst - ohne Anspruch auf Vollständigkeit - auf fünffache Weise rekonstruiert werden: Erstens sollen pädagogisch Adressierte zum Wohl Dritter lernen, eine Haltung der Toleranz einzunehmen (*indirekter Paternalismus*). Zweitens zielt die Etablierung von toleranzsichernden und -förderlichen Regelungen, Curricula etc. auf das Wohl der ganzen Gruppe bzw. eine adäquate Einrichtung eines sozialen Gefüges, was jedem (oder den meisten) zu Gute kommen soll (*asymmetrischer Paternalismus gegenüber Gruppen*). Drittens operieren Desiderate der benevolenten Implementierung toleranter *Sozialverhältnisse* immer auch mit der Annahme, dass der Erwerb der für die Einstellung der Toleranz notwendigen Fähigkeiten auch im Eigeninteresse der adressierten Person ist (und sein sollte). Wer unfähig ist andere zu tolerieren, so die nicht unplausible Annahme, wird kaum dazu in der Lage sein, in pluralistisch verfassten Gesellschaften ein gutes Leben zu führen (*direkter Paternalismus*). Eine eindeutige Unterscheidung von 'self-' und 'other-regarding conduct' ist allerdings im Kontext der paternalistisch motivierten Implementierung von moralischen Umwelten äußerst schwierig. Im Rahmen pädagogischer Interaktionsordnungen werden Selbst- und

<sup>21</sup> Das, was allgemeine Zustimmung verdient, kann auch als das verstanden werden, wofür keine Toleranz notwendig sein sollte (Jones 2010, S. 48). D.h., wir würden jemandem, der die entsprechenden Praktiken nur toleriert, dafür tadeln, dass er sie nur toleriert.

<sup>22</sup> „The moral environmentalist proposes to use the law, including its coercive apparatus, to create or preserve an emotional and cultural climate that favors some forms of life over others“ (Wall 2013, S. 94).

<sup>23</sup> Vgl. z.B. Überlegungen zur Begründung eines Ethos der Schule (Brighouse 2006) oder einer liberalen Gesellschaft (Wolff 2003), Forschungen zur Funktion des sozialen „Klimas“ in Schulen für die politische Sozialisation (Grob 2007) und zur Bedeutung von Erziehungsräumen und ihrer historischen Genese: Gropp (2013).

Sozialverhältnisse in der Regel zugleich adressiert.<sup>24</sup> Nicht nur *bestehende* Einstellungen sind Zielobjekte von Toleranzforderungen, sondern vor allem die Voraussetzungen und Fähigkeiten, die für ihre individuelle und soziale *Genese* relevant sind (*weicher und interaktiver Paternalismus*<sup>25</sup>). Dies ist gerade im Umgang mit noch nicht hinreichend autonomen Adressaten ein zentrales Problem: Häufig entscheidet schon die *Haltung* (z.B. der Toleranz) des Akteurs gegenüber dem Adressaten mit darüber, ob der Adressat dazu in der Lage sein wird, die Fähigkeiten und Selbstverhältnisse zu entwickeln, die für die Ausübung und Sicherung von (relationaler) Autonomie notwendig sind (Christman 2014). Ob eine paternalistisch motivierte Intervention notwendig wird oder nicht, kann also davon abhängig sein, wie sich der Akteur innerhalb der Konstellationen zu dem Adressaten verhält und wie er seiner Haltung diesem gegenüber Ausdruck verleiht (Wertschätzung, Respekt, Unterstützung, Toleranz etc.). Last but not least sind darüber hinaus auch moralisch fragwürdige Einstellungen denkbar, die *unabhängig* davon, ob sie Ausdruck der Autonomie des Adressaten sind oder nicht, und unabhängig davon, ob sie einem Dritten Schaden zufügen, als ablehnungswürdig und nicht tolerabel gelten (*moralischer und/oder harter Paternalismus*)<sup>26</sup>. Insbesondere weiche und interaktive Formen von Paternalismus werfen die Frage nach den Fähigkeiten auf, die für die Einnahme einer begründeten Haltung der Toleranz im Sinne eines angemessenen Ineinandergreifens der Komponenten A) bis E) notwendig gegeben sein müssen. Damit verbunden ist außerdem die Frage nach der Funktion dieser Fähigkeiten bei der Rechtfertigung von pädagogischem Paternalismus. Paternalistische Gründe und Absichten sind per definitionem auf das Wohl des Adressaten gerichtet (Düber 2014; für eine Ausnahme: Shiffrin 2000). Alle drei *Arten* von Gründen, die Forst (2012) nennt (Ablehnung-, Akzeptanz und Zurückweisung), können daher in pädagogischen Konstellationen selbst in der Form von paternalistischen Gründen eine Rolle spielen, die neben anderen moralischen, ethischen, pragmatischen, religiösen etc. Gründen entweder für oder gegen die Tolerierung einer bestimmten Haltung oder eines Verhaltens sprechen können<sup>27</sup>. Ist Adressat X noch nicht hinreichend autonom, können z.B. paternalistische Gründe<sup>28</sup> dafür sprechen, eine Intervention zu *unterlassen* und das Verhalten von X zu tolerieren, *weil* X noch nicht autonom ist, obwohl sein Verhalten, wäre X hinreichend autonom, Anlass für eine Sanktion liefern könnte. Entsprechende Defizitunterstellungen, gemäß einem vorausgesetzten Autonomieideal, können aber auch als Grund dafür herangezogen werden, die Grenzen des Tolerablen weniger großzügig auszulegen. Umgekehrt können auch weich-paternalistische Gründe *für* eine Intervention und eine Haltung der *Intoleranz* sprechen, weil man davon ausgeht, dass die

<sup>24</sup> Da in pädagogischen Konstellationen immer auch Selbstverhältnisse von noch nicht in jeder Hinsicht autonomen Adressaten adressiert werden, deren sich entwickelnde Autonomie gleichzeitig ermöglicht und gefördert werden soll, ist eine schematische und eindeutige Zuordnung von *Respekt* für die Person und *Toleranz* für die Einstellung der Person, von der respektbasierte Toleranzkonzeptionen ausgehen, in der pädagogischen Praxis häufig kaum einzuhalten. Vgl. das Desiderat von Forst: „Respektiert wird die Person des Anderen, toleriert werden seine Überzeugungen und Handlungen“ (Hervorhebung im Original: J.D.) (Forst 2003, S. 46).

<sup>25</sup> Vgl. hierzu: Schramme (2012b).

<sup>26</sup> Im Falle von moralischem Paternalismus muss man nicht notwendiger Weise auf eine dubiose Konzeption der moralischen Schädigung zurückgreifen, um eine Intervention zu begründen. Es reicht, von der in pädagogischen Debatten nicht unüblichen Prämisse auszugehen, dass, wenn eine Person einen moralisch korrumpierten Charakter hat, ihr selbst dann, wenn sie sich nicht dafür interessiert, objektiv wertvolle Optionen nicht mehr offenstehen (z.B. Freundschaften) (Wall 2013). Ähnlich verbreitet ist die Annahme, dass moralisches Verhalten im Eigeninteresse des Akteurs liegen *sollte*, auch dann, wenn dies empirisch gesehen häufig nicht der Fall ist.

<sup>27</sup> Interessant ist hier die Frage, wie sich bestimmte Merkmale von paternalistischen Begründungen zu anderen Gründen und Aspekten von begründeten Handlungen verhalten, wenn es um die moralische Bewertung der Angemessenheit der Intervention geht. Ist eine Handlung vor allem deshalb moralisch problematisch, *weil* sie paternalistisch begründet wird, oder weil der entsprechende Handlungstyp in einer bestimmten Konstellation fragwürdig ist (z.B. Lügen oder *auch rationale* Formen der Beeinflussung: Tsai 2014, die im Übrigen auch mit einer Haltung der Toleranz kompatibel sind: Cohen 2004, S. 86) und wie sind die entsprechenden Aspekte von Begründungen und Handlungen gegeneinander abzuwägen. Diesen Hinweis verdanke ich Michael Cholbi.

<sup>28</sup> In diesem Sinne führt auch Fiala unter (guten) Gründen für die Einnahme der Toleranz u.a. pädagogische Gründe: „Good reasons for toleration are plural. They include: respect for autonomy; a general commitment to pacifism; concern for other virtues such as kindness and generosity; pedagogical concerns; a desire for reciprocity; and a sense of modesty about one’s ability to judge the beliefs and actions of others“ (Fiala 2004, S. 4).

Einstellung von X nicht auf autonome Art und Weise zustande gekommen ist und die entsprechenden Bedingungen für die Einnahme einer Haltung der Toleranz auf Seiten von X nicht hinreichend gegeben sind. Eine Haltung nicht zu tolerieren kann auch damit begründet werden, dass so die Voraussetzungen für die Entwicklung einer Haltung der Toleranz befördert werden. In pädagogischen Konstellationen sind zudem in der Regel *Dritte* anwesend (peers, die Klassenöffentlichkeit), die den sozialen Kontext für Toleranzforderungen innerhalb dyadischer Toleranzverhältnisse abgeben und von Forderungen zur Einhaltung von Pflichten zur Aufrechterhaltung eines angemessenen ethischen Klimas profitieren.

Die Gründe für die Gewährung, Strukturierung oder Einschränkung von Freiheitsspielräumen im Rahmen einer Haltung der Toleranz und paternalistische Gründe in pädagogischen Konstellationen zielen beide auf die eine oder andere Art auf das Gelingen des Lebens der Adressaten (vgl. zu dem ähnlich gelagerten Fall von Intimbeziehungen: Kühler 2013). Im Kontext von Rechtfertigungen von pädagogisch organisierten systemischen Arrangements und Interaktionsordnungen ist die Begründung von (In-)Toleranz also weniger als „zusätzliches Problem“ (Diehm 2006, S. 695) im Sinne eines Additums zu verstehen. *Gründe der (In-)Toleranz sind vielmehr Gründe des pädagogischen Paternalismus und somit konstitutiver Teil der Rechtfertigungsstruktur von jeder Form der Erziehung.*<sup>29</sup>

Die Einschätzung, ob und inwiefern Toleranz oder Intoleranz eine angemessene pädagogische Haltung darstellen, hängt nun in entscheidendem Maße davon ab, wie man die relevanten Fähigkeiten zur Einnahme einer toleranten Einstellung auf Seiten der Adressaten genauer bestimmt.<sup>30</sup> Im Rahmen von respekt- und autonomiebasierten Toleranzkonzeptionen können die Komponenten A) bis E) und ihre Voraussetzungen nur mit Rekurs auf unterschiedliche Autonomieideale angemessen ausformuliert werden. D.h., die Rechtfertigung von Erziehung zur Toleranz basiert auf einer Rechtfertigung von Erziehung zur Autonomie (Macleod 2010, S. 15ff.). Autonomie- und respektbasierte Toleranzkonzeptionen sind aus dem Grund besonders relevant und naheliegend für die Begründung und Kritik pädagogischer Toleranzverhältnisse, weil sie in unterschiedlichen Varianten gleichzeitig die Grundlagen demokratischer Legitimität (z.B. moralische/politische oder personale Autonomie) und die Voraussetzungen und Kriterien für den rationalen Umgang mit in demokratischen Gesellschaften notwendig auftretenden Konflikten sicherzustellen scheinen, ohne aber auf normativ kontroverse ethische Inhalte und Überzeugungen zurückzugreifen (außer dem Ideal der Autonomie selbst). Es kommt also weniger darauf an, *was* gewählt wird und *was* zu tolerieren ist, sondern vor allem darauf, *dass* autonom gewählt wird. Die Antwort, die auf die Frage nach den Fähigkeiten gegeben wird, die für die Einnahme einer toleranten Haltung vorausgesetzt werden müssen, passt zudem zu dem *weich paternalistischen Ethos moderner Pädagogik*, das man in der deutschsprachigen Tradition der Allgemeinen Pädagogik mit der „Eigenstruktur der Erziehung“ (Blankertz) oder der „Eigenlogik des Pädagogischen“ (Benner) verbunden hat: Ziel von Erziehung ist die individuelle Autonomie (bzw. Mündigkeit) des Adressaten, dessen Einstellungen und Überzeugungen deshalb toleriert werden müssen, weil er ein (sich entwickelnder) partiell autonomer Akteur ist. Die zentrale Bedingung für die Tolerierbarkeit von Einstellungsmustern des Adressaten *und* die Voraussetzung für die

---

<sup>29</sup> Damit soll nicht gesagt sein, dass paternalistische Gründe der Toleranz nicht auch häufig genutzt werden, um fragwürdige Interventionen zu rechtfertigen, dass also Gründe und Abgründe, wie die Geschichte der Toleranz lehrt (vgl. z.B. Forst 2003), nahe beieinander liegen können. Mit der Rekonstruktion einer spezifischen Rechtfertigungsform wird natürlich noch nichts über die Legitimität und Plausibilität einzelner Rechtfertigungen ausgesagt.

<sup>30</sup> Was bedeutet es z.B. mit Bezug auf Kinder, dass die Akzeptanz oder Ablehnung hinreichend begründet sein muss? Kann der Adressat gezwungen werden, sich entsprechendes Wissen anzueignen, damit er toleranzfähig wird? Soll die Akzeptanz grundsätzlicher oder nur hypothetischer Art sein? Welche Art und Qualität von Vorurteilen gilt als kompatibel mit einer Haltung der Toleranz? Welches Selbstverhältnis muss einer Haltung der Toleranz korrespondieren, damit diese als solche gelten kann (Aushalten von inneren Spannungen und Konflikten, Selbstkontrolle etc.) und was bedeutet es, dass der Akteur urteilsfähig sein muss, um toleranzfähig sein zu können? Wie bestimmt man die Güte eines guten Grundes für Toleranz? Was kann es in pädagogischen Konstellationen, d.h. im Umgang mit Adressaten, die noch keine stabile Konzeption des Guten ausgebildet haben und noch nicht in vollem Sinne zustimmungsfähig sind, bedeuten, dass der Adressat *freiwillig* und ohne Zwang eine Haltung der Toleranz einnehmen soll? Kann eine Person, die zur Auseinandersetzung mit einer Diversität von Lebensformen gezwungen wird und sich daran dann nach und nach gewöhnt, tolerant genannt werden? Ist es nicht Ausdruck von Intoleranz, nur oder vor allem solche Haltungen als tolerant zu qualifizieren, die hinreichend reflektiert und gut begründet sind?

Einnahme einer Haltung der Toleranz auf Seiten des Adressaten bestehen folglich in seiner sich entwickelnden Autonomie (MacLeod 2010, S. 15). Autonomie- und respektbasierte Toleranzkonzeptionen verweisen somit auf ein zentrales Scharnierproblem zwischen der klassischen 'pädagogischen Paradoxie' (Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?) und unterschiedlichen 'Paradoxien der Toleranz' (z.B. Paradoxie der Toleranz, Paradoxie der Grenzziehung, Paradoxie der Tolerierung der Intoleranten).

Es lassen sich drei Problemdimensionen und Dilemmata unterscheiden, die im Umgang mit autonomieethischen Rechtfertigungen von respektbasierten Toleranzkonzeptionen auftreten:

1) Eine dezidiert autonomieorientierte Erziehung kann mit einer stark (Oshana 1998) oder schwach (Mackenzie 2008) perfektionistisch begründbaren Verpflichtung einhergehen, die für die Ausbildung autonomiekonstitutiver Fähigkeiten relevanten Sozial- und Selbstverhältnisse zu fördern, was zum Vorwurf der Intoleranz von Seiten der Befürworter *und* gegen die Befürworter von traditionellen Lebensentwürfen führen kann.<sup>31</sup> Das Dilemma, das sich hieraus ergibt, besteht in der Gleichzeitigkeit der pädagogischen Forderung der Kultivierung von Toleranz gegenüber Mitgliedern von Gruppen, die eine autonome Lebensführung nicht wertschätzen, und der Forderung, nur (oder vor allem) solche Einstellungsmuster zu tolerieren, die Ausdruck von Autonomie sind. Je stärker die normativen Prämissen, von denen eine Autonomiekonzeption ausgeht, desto intoleranter und pluralismusinkompatibler scheint sie zu werden, je schwächer, desto unklarer werden die normativen Grundlagen, die zur Begründung von Toleranz in pädagogischen Konstellationen herangezogen werden können.<sup>32</sup>

Während aus autonomieperfektionistischer Sicht kaum plausibel zu machen ist, warum die Einstellung einer Person, die auf tradierten und nicht reflektierten Vorurteilen basiert, im gleichen Maße respektiert oder gefördert werden sollte wie eine reflektierte Einstellung, wird von kommunitaristischer Seite eingewendet, dass diese (potentiell identitätskonstitutive) Einstellung gerade deshalb zu respektieren ist, *weil* sie nicht frei gewählt ist (und auch nicht beliebig änderbar ist). Im Falle mangelnden Respekts wird aus dieser Sicht im Namen eines liberalen Oktrois die Identität der Person gefährdet (Forst 2003, S. 599f.) und Autonomieforderungen werden zum Vehikel der Unterdrückung abweichender Konzeptionen des Guten (Laborde 2006).<sup>33</sup> Dieses Dilemma lässt sich auch nicht ohne weiteres durch den Einwand auflösen, dass es wenig plausibel sei, davon auszugehen, dass man nur, weil man sich Autonomie als Ideal der Lebensführung nicht zu Eigen macht, bereits dadurch toleranzunfähig wird (Forst 2003, S. 625). Selbst wenn man pädagogische Autonomiepostulate nicht als legitime Mittel der Durchsetzung eines radikalen perfektionistischen Republikanismus ansieht, der auf die Emanzipation von traditionellen Konzeptionen des Guten gerichtet ist, bleibt das Problem, dass die Voraussetzungen der meisten Toleranzkonzeptionen in der Regel so bestimmt werden, dass sie einen gewissen Grad von Autonomie immer schon voraussetzen (Fähigkeit zur Selbstkontrolle, -distanzierung, -relativierung und -überwindung; Akzeptanz-, Ablehnungs- und Zurückweisungsurteile müssen begründete Urteile sein und beruhen auf einem gewissen Wissen und Verständnis des Abgelehnten; Freiwilligkeitsbedingung; bestimmte Vorurteile

---

<sup>31</sup> Vgl. die Kritik von Christman (2004) und Fateh-Moghadam (2013) an Oshanas Autonomiekonzeption; vgl. auch die Kritik an einem republikanischen/liberalen Autonomieperfektionismus bei: Spinner-Halev (2000); Nussbaum (2011); MacLure/Taylor (2011); Laborde (2006/2008) und die Kritik an autonomie- und respektbasierten Toleranzkonzeptionen bei Forst (2003), S. 606.

<sup>32</sup> Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Frage, inwieweit es auf Basis einer autonomiebasierten Toleranzkonzeption legitim ist, der eigenen Missbilligung einer Praxis *Ausdruck* zu verleihen, da z.B. unterschiedliche Formen des psychischen und sozialen Drucks, der mit solchen Missbilligungen einhergehen kann, potentiell selbst wieder als Autonomieeinschränkung gelten können (Williams 2000, S. 109). Um entsprechende Konflikte auf Seiten des Akteurs, der zwischen Missbilligung und Selbstbeschränkung hin und hergerissen sein kann, auszuhalten, bedarf es zudem selbst wiederum eines Mindestmaßes an Selbstkontroll- und Reflexionsfähigkeiten, d.h. es bedarf der Autonomie.

<sup>33</sup> Der Disput zwischen „toleration liberalism“ und „autonomy liberalism“ bezieht sich daher nicht nur auf die Frage einer angemessenen Verhältnisbestimmung zwischen Toleranz- und Autonomiekonzeptionen, sondern natürlich immer auf um die Frage, welcher Part Autonomie in unterschiedlichen Konzeptionen des guten Lebens zukommt (Weinstock 2009). Lässt sich ein heteronomes Leben autonom wählen? Muss sich ein Akteur dem Ideal einer autonomen Lebensführung verschreiben, damit sein Leben als gut gelten kann? Stellt die autonome Wahl einer Konzeption des Guten eine Minimalbedingung dafür dar, damit ein Leben überhaupt als gut gelten kann?

gelten auf Grund ihrer ethischen Qualität als nicht tolerabel etc.<sup>34</sup>). Entsprechend wollen sogar dezidierte Vertreter des politischen Liberalismus (z.B. Giesinger 2012a) davon absehen, das Postulat des Respekts *gegenüber pädagogisch Adressierten* von der Forderung nach einer Erziehung zur Autonomie zu entkoppeln.<sup>35</sup>

2) Ein zentraler Streitpunkt in der Debatte über die Frage, ob und in welcher Form bestimmte Autonomie- und Toleranzkonzeptionen als Erziehungsziele gerechtfertigt werden können, besteht darin, *welche* Optionen (Lebensformen/ Überzeugungen/ Darstellungsformen der sozialen Welt etc.) für noch nicht vollständig autonome Adressaten eröffnet werden sollen, *auf welche Art und Weise* diese Optionen dargestellt werden sollen (z.B. möglichst neutral, oder wohlwollend) und *welche Einstellungen* der Adressaten gegenüber diesen Optionen als wünschenswert erachtet werden können (z.B. Bewusstsein, dass X existiert/ Indifferenz, nicht bigotte Akzeptanz von X, partielle Wertschätzung von X). Im Kontext der Debatte über die Rolle von unterschiedlichen Modellen des Pluralismus für die Begründung von Autonomie und Toleranz geht es daher oft weniger um die Frage, wie die soziale Welt tatsächlich

---

<sup>34</sup> Es ist daher insbesondere mit Bezug auf Forsts Toleranzkonzeption sehr fraglich, ob der Anspruch eine Konzeption zu entwerfen, die unabhängig von einer partikularen Konzeption des Guten begründet wird, auch tatsächlich eingelöst wird. Erstens ist seine Konzeption einer toleranten und moralisch-autonomen Person so voraussetzungsreich (Forst 2003, S. 656ff.), dass sie, wollte man sie als pädagogisches Ideal reformulieren bzw. daraus Vorgaben für die Praxis ableiten (was natürlich immer schwierig ist), kaum von einer liberal-perfektionistischen Konzeption (zumindest was ihre autonomietheoretischen Voraussetzungen und ihre wahrscheinlichen Effekte für die Selbstverständigung der entsprechend Erzogenen, nicht was ihre Begründung angeht) unterscheidbar wäre. Zweitens scheint Forst jedes Mal, wenn er sein Rechtfertigungsprinzip auf pädagogische Konstellationen anwendet, aus dem Prinzip der Würde gekoppelt mit negativer Freiheit mehr abzuleiten, als man plausibler Weise daraus ableiten kann. D.h. in konkreten Anwendungsszenarien wird das Recht auf Rechtfertigung normativ überfrachtet und liberal-perfektionistisch gerahmt. Dies betrifft m.E. z.B. seine Argumentation gegen soziale „Schlechterstellungen“ von Kindern (ebd. S. 693), seine Bewertung des Falls Wisconsin vs. Yoder (ebd. S. 728ff.) und des Falls Mozart vs. Hawkins County Board of Education (ebd. S. 732ff.; besonders S. 735).

<sup>35</sup> Das skizzierte Dilemma stellt sich unterschiedlich dar, je nachdem, wie man diese Kopplung und ihre Komponenten im Einzelnen konzeptualisiert. Versteht man diese so, dass *nur* autonom gewählte Lebensformen als tolerabel qualifiziert werden, führt dies zu sehr engen Grenzziehungen bezüglich des Spektrums des Tolerablen. Geht man dagegen davon aus, dass *immer* dann, wenn eine Entscheidung autonom getroffen wurde, sie auch zu tolerieren ist, führt dies zu einem sehr weiten Spektrum (Forst 2003, S. 46, Anm. 45). Jenseits dieser extremen deontologischen Alternativen lassen sich jedoch Gradierungen und Spezifikationen bezüglich der vorausgesetzten Autonomie- und Toleranzregime einführen. Zunächst kann man den Begründungszusammenhang zwischen der Tolerierbarkeit einer Einstellung und Autonomie so verstehen, dass er sich auf die Minimalbedingungen der Tolerierbarkeit einer Einstellung im Sinne einer Schwellenwertkonzeption von Autonomie bezieht. Darüber hinaus muss man jedoch nicht zwingend davon ausgehen, dass mit einem höheren Grad von Autonomie (im Sinne eines perfektionistischen Ideals der autonomen Lebensführung) auch automatisch die Schwelle der Tolerierbarkeit steigt, da letztere auch von dem Inhalt der entsprechenden Einstellung abhängig ist. Ansonsten müsste man die eher unplausible Position vertreten, dass *nur*, weil eine Einstellung Ausdruck eines erhöhten Grades von Autonomie ist, sie auch in jedem Fall eher zu tolerieren wäre. Unabhängig davon, wie man diesen Zusammenhang im Einzelnen interpretiert, lassen sich natürlich Toleranz und Autonomie grundsätzlich sowohl als graduelle als auch als über Schwellenwerte bestimmte Konzeptionen verstehen. Differenzieren kann man weitergehend zwischen globaler und lokal-domänenspezifischer Autonomie innerhalb bestimmter Bereiche, die mit unterschiedlichen Schwellenwerten für Autonomie qua Toleranzschwellen operieren, zwischen der moralischen und ethischen Signifikanz und Güte der mehr oder weniger autonom zu Stande gekommenen Überzeugung und der offenen oder bereits gewählten Optionen, der (individuellen und sozialen) Konsequenzen der Überzeugung oder Wahl und hinsichtlich der Art der evaluativen Ausgestaltung des selbst in der Regel nicht frei gewählten sozialen Hintergrunds, von dem ausgehend gewählt wird (Wall 2013, S. 100; Sunstein 2014, S. 131). Unterschiedlichen Autonomiekonzeptionen entsprechen daher unterschiedliche Interpretations- und Bewertungsmöglichkeiten von Toleranzverhältnissen. Aus Sicht von prozeduralen Autonomiekonzeptionen wäre eine Einstellung z.B. dann noch tolerabel, wenn der Akteur der Art der Genese der Überzeugung zumindest hypothetisch zustimmen könnte. Aus Sicht stärker substantiell bestimmter Autonomiekonzeptionen hängt die Tolerierbarkeit auch von den Inhalten und dem Wert der Einstellung (z.B. zu egalitär strukturierten Sozialbeziehungen) oder der Art der Ausgestaltung des Selbstverhältnisses ab, das Ausdruck und Voraussetzung von Autonomie ist (z.B. Selbstrespekt, Selbstvertrauen etc.).

beschaffen *ist*<sup>36</sup> (zur Kritik der in pädagogischen Debatten häufig vorausgesetzten „representational epistemology“: Osberg/ Biesta/ Cilliers 2008), sondern um die normative Frage, *wie* sie dargestellt werden *sollte*.<sup>37</sup>

Unterschiedliche Autonomiekonzeptionen operieren mit unterschiedlichen Vorgaben bezüglich der angemessenen Ausgestaltung der optionalen Settings, in denen es Kindern ermöglicht werden soll, eine autonome Wahl zwischen Lebensformen zu treffen. Im Rahmen der Darstellung der sozialen Welt wird wiederum mit evaluativen Prämissen operiert, denen unterschiedliche Konzeptionen eines ethischen Pluralismus entsprechen. Das damit verbundene Dilemma besteht nun darin, dass unterschiedliche Formen des ethischen Pluralismus in unterschiedlicher Weise pluralismusinkompatibel sind<sup>38</sup>. Die Annahme, dass es eine Pluralität von miteinander inkommensurablen objektiven Werten gibt (z.B. Berlin 2006; Galston 2002), wird z.B. einen gläubigen Christen wenig überzeugen, da sie nur *eine* Möglichkeit darstellt, die „(...) Welt des Normativen zu sehen: eine Theorie des Pluralismus innerhalb eines Pluralismus solcher Theorien“ (Forst 2003, S. 606; Nussbaum 2011). Auch wenn es nicht unplausibel ist, davon auszugehen, dass die Gewöhnung an bestimmte Formen der Darstellung von gesellschaftlicher Pluralität als eine Bedingung für die Ermöglichung und Förderung von wünschenswerten Formen des sozialen Zusammenlebens in pluralistisch verfassten Gesellschaften angesehen werden kann, bleibt das Problem, dass diese nolens volens mit den Vorstellungen des guten Lebens mancher Bürger nicht zu vereinbaren sind. *Jede* plausible Konzeption des Pluralismus muss an irgendeinem Punkt eine Grenze ziehen zwischen Auffassungen des guten Lebens, die noch oder aber nicht mehr zu tolerieren sind.<sup>39</sup> Eine nicht weiter qualifizierte Forderung nach einer Wertschätzung von Vielfalt als solcher, die häufig in pädagogischen Subdisziplinen erhoben wird, hilft hier wenig bzw. gar nicht weiter. Abgesehen davon, dass die bloße Forderung nach Wertschätzung von Vielfalt pädagogische Akteure wie pädagogisch Adressierte häufig normativ überfordern und für manche Religionsanhänger inakzeptabel sein dürfte, ergibt sich für solche Positionen das Problem, dass sie, wenn sie relativistisch argumentieren, nicht mehr über die normativen Ressourcen verfügen, um mit den in liberalen Demokratien notwendig auftretenden Wertekollisionen angemessen umgehen zu können<sup>40</sup>. Wenn sie aber Vielfalt in *jeder* Form für

---

<sup>36</sup> Dies bedeutet natürlich nicht, dass die Frage nach der Angemessenheit des zu vermittelnden Verständnisses der sozialen Wirklichkeit im Rahmen der normativen Frage gar keine Rolle spielt. Man denke nur an das Beispiel einer einseitigen Darstellung von ganzen Religionen und Religionsgemeinschaften (z.B. 'des' Islams).

<sup>37</sup> Reicht z.B. bereits die Diversität von unterschiedlichen Individuen, moralischen Überzeugungen und Selbstverständigungsvorgaben *innerhalb* einer bestimmten Gemeinschaft (Burt 1994), um Kinder eine hinreichend autonome Wahl einer Konzeption des Guten zu ermöglichen? Oder besteht die Aufgabe eines öffentlichen Schulsystems darin, Kindern Vergleichshorizonte (Warnick 2012) zu eröffnen, die die Wahl eines möglichst breit angelegten Spektrums von Lebensformen ermöglichen? Wie soll z.B. das Verhältnis der Geschlechter oder unterschiedlicher Gruppen und ihrer Traditionen in Schulbüchern dargestellt werden? Was ist erinnerungs- und tradierungswürdig, was nicht? Welche religiösen Feste werden gefeiert und welche nicht? Welche curriculare Rolle sollen unterschiedliche sexuelle Orientierungen spielen? Welche Lebensformen sollen keine curriculare Rolle spielen? Wie soll die Schüler- und Lehrerschaft idealer Weise sozioökonomisch, kulturell und ethnisch zusammengesetzt sein? Welche Prinzipien und Werte und welches soziale Ethos sollen in der pädagogisch-politischen Selbstrepräsentation liberaler Gesellschaften in Schulen eine Rolle spielen?

<sup>38</sup> In der Erziehungsphilosophie und der Allgemeinen Erziehungswissenschaft sind Probleme des gesellschaftlichen Pluralismus und seiner Folgen ein wichtiges Thema in der programmatischen disziplinären Verständigung über Leitziele und Aufgaben eines demokratischen Bildungswesens, im Umgang mit Problemen der Heterogenität, Inklusion und der Durchsetzung eines Kanons (z.B. in der politischen Bildung). Meine Überlegungen befassen sich primär mit Rechtfertigungsmodellen, die in der politikphilosophischen Debatte diskutiert werden.

<sup>39</sup> Aus dem reinen Fakt, dass es in liberalen Demokratien eine Pluralität von Konzeptionen des Guten gibt, folgt zudem nicht automatisch, dass eine bestimmte Form der Toleranz einen Wert darstellt. Umgekehrt gilt aber, dass Diversität eine Voraussetzung von Toleranz ist, denn ohne Diversität gäbe es nichts, was man ablehnen könnte (Cohen 2004, S. 74).

<sup>40</sup> In diesem Sinne stellt Fiala fest: “Proponents of toleration think that toleration is good not because they are unsure of their moral values but, rather, because toleration fits within a scheme of moral values that includes values such as autonomy, peace, cooperation, and other values that are thought to be good for human flourishing” (Fiala 2004, S. 4, vgl. auch S. 10).

wertschätzungswürdig halten, liefern sie keine Kriterien für pädagogisch-politische Entscheidungen, die auf die eine oder andere Art und Weise gefällt werden *müssen*.<sup>41</sup>

3) Ein drittes eng mit den ersten beiden Dilemmata zusammenhängendes Problem besteht darin, wie die Rechte und Pflichten der Eltern, die des Staates und die von Kindern gegeneinander abgewogen werden können, wie das Verhältnis von elterlichem pädagogischem Paternalismus zu staatlichem Paternalismus im Einzelnen gestaltet werden soll und in welchem Verhältnis das Erziehungsziel der autonomiebasierten Toleranz zu den Toleranzforderungen von Eltern steht.<sup>42</sup>

Je nachdem wie unterschiedliche Autonomie- und Toleranzregime und moralische (Entscheidungs-)umwelten in pädagogischen Konstellationen aufeinander abgestimmt und miteinander kombiniert werden, ergeben sich andere Sichtweisen, Bewertungsmöglichkeiten und Rechtfertigungsstrategien im Umgang mit den drei genannten Problemdimensionen und Dilemmata.

### **3. Toleranz, Autonomie und Pluralismus: Zur (Re-)konstruktion moralischer Erziehungsumwelten**

Die drei im Folgenden unterschiedenen Rechtfertigungsstrategien kombinieren in unterschiedlicher Weise autonomie- und toleranztheoretische Annahmen und Prämissen bezüglich der Art und Weise, wie moralische Erziehungsumwelten auf diese Voraussetzungen abgestimmt werden sollen. Sie überlappen sich in Teilen und unterscheiden sich in manchen Fällen durch normative Akzentuierungen. Die Unterscheidung zwischen minimalistischen (3.1), politisch liberalen (3.2) und liberal perfektionistischen (3.3) Rechtfertigungsstrategien bezieht sich jeweils auf eine Reihe von politikphilosophischen Großprojekten, die hier natürlich nicht annähernd erschöpfend diskutiert werden können. Ziel ist es vielmehr, ausgehend von den unterschiedlichen Rechtfertigungsstrategien und im Durchgang durch unterschiedliche Anwendungsfelder und Problemkonstellationen mögliche Bearbeitungsformen der dargestellten Dilemmata zu rekonstruieren und zu vergleichen.

#### **3.1 Minimalistische Rechtfertigungsstrategien**

Die erste Rechtfertigungsstrategie versucht die genannten Dilemmata zu vermeiden, indem die Bedingungen von Autonomie als Voraussetzungen der Tolerierbarkeit von Einstellungen und als Voraussetzungen der Ausbildung der Tugend der Toleranz weniger streng und anspruchsvoll definiert werden, als es in traditionellen Konzeptionen einer Erziehung zur Autonomie und Toleranz üblich ist. Die Hintergrundannahme dieser Strategie besteht darin, dass sich Erziehung zur Autonomie in liberalen Demokratien nur dann in pluralismuskompatibler Form rechtfertigen lässt, wenn die Bedingungen von Autonomie möglichst niedrigschwellig angesetzt werden, um so mit möglichst wenigen traditionellen Lebensformen in Konflikt zu geraten (vgl. zu dieser Tendenz: Levinson 2013). Ausgehend von der Annahme, dass auch ein entlang partikularer ethischer Maßstäbe (z.B. religiöser Gemeinschaften) eingeschränkter optionaler Selbstverständigungsrahmen (z.B. durch curriculare Ausnahmeregelungen für Kinder religiöser Eltern) mit minimaler Autonomie kompatibel ist und stärkere Anforderungen an eine Erziehung zu Autonomie signifikante Optionen verschließen (z.B. die Ausbildung eines starken religiösen Glaubens), soll so ein größeres Spektrum an Vielfalt (von Lebensformen, Kulturen etc.) in den Bereich des aus liberaler Sicht Tolerablen eingemeindet werden.

---

<sup>41</sup> Man muss an dieser Stelle konzedieren, dass aus der Notwendigkeit der Wahl zwischen unterschiedlichen moralischen Entscheidungsumwelten keineswegs bereits folgt, dass dabei notwendig auf ein *bestimmtes* Rechtfertigungsprogramm zurückgegriffen werden muss (vgl. Kelly 2013).

<sup>42</sup> Verdienen religiös fundierte Sensibilitäten von Eltern eine Sonderbehandlung nur weil sie religiöser Art sind? Ist es legitim Kinder mit Lebensformen zu konfrontieren, die aus Sicht der Eltern anstößig sind? Ist es umgekehrt legitim, wenn Kindern potentiell wünschenswerte Möglichkeiten der Selbstentfaltung vorenthalten werden, weil sie in Spannung zu den ethischen Überzeugungen der Eltern stehen? Welche Themen sollen im Klassenraum kontrovers diskutiert werden und welche nicht?

In der Debatte zwischen „diversity liberals“<sup>43</sup> und „autonomy liberals“ über exit rights für Mitglieder traditionaler Gemeinschaften bzw. „nonreflective communities“ (Ben-Porath 2010, S. 93) wird so z.B. im Namen von Diversität und Toleranz gegen eine Konzeption von Erziehung zur Autonomie argumentiert, die davon ausgeht, dass „a life of choice is better than other ways of life“ (ebd. S. 116). Entgegen einer dezidiert auf Autonomieförderung und exit options abzielenden Erziehungspolitik, die dafür plädiert, dass Kinder schon früh mit alternativen Lebensformen konfrontiert werden müssen, um eine möglicherweise von den Werten des Elternhauses abweichende Konzeption des Guten wählen zu können (ebd. S. 114ff.), votiert Ben-Porath nur für die nachträgliche Etablierung von „entrance paths“, die durch die liberale Mehrheitsgesellschaft für Mitglieder traditionaler Gemeinschaften eröffnet werden sollen. Vorausgesetzt wird dabei, dass eine moderate Form der Autonomie, verstanden als basales Wissen über alternative Lebensformen, als Grundvoraussetzung für den Ausstieg aus einer Gemeinschaft gelten kann und ohnehin den *meisten* Mitgliedern traditionaler Gemeinschaften offenstehe (ebd. S. 116; z.B. auf Grund des Einflusses der Medien). Solange die Betroffenen nicht in illegitimer Weise unterdrückt oder manipuliert würden, hat ein liberaler Staat (bzw. die Mehrheitsgesellschaft) nach Ben-Porath dann seine Pflichten gegenüber Kindern aus traditionellen Gemeinschaften erfüllt, wenn Möglichkeiten des Eintritts in die Mehrheitsgesellschaft für Ausstiegswillige nachträglich erleichtert werden (z.B. durch Erwachsenenbildung als nachträglicher Kompensation für entgangene Bildungsmöglichkeiten oder die staatliche Förderung von Selbsthilfegruppen). Zentral ist also die Frage, *wann*, wenn überhaupt, und in welchem Rahmen (öffentliches Erziehungssystem oder Erwachsenenbildung) autonomiefördernde Maßnahmen ergriffen werden sollen. Interessant ist hier vor allem, dass die liberale Standardauffassung, die davon ausgeht, dass Kindern, gerade *weil* sie noch keine stabile Konzeption des Guten ausgebildet haben, ermöglicht werden soll, alternative Lebensformen kritisch zu bewerten, bei Ben-Porath genau gegenteilig gedeutet wird: Gerade *weil* Kinder noch keine stabile Konzeption des Guten ausgebildet haben und eine autonomieorientierte Erziehung die gemeinschaftliche Einbindung von Kindern zerstören kann (ebd. S. 112), soll im Namen der Toleranz (ebd. S.111) gegenüber unterschiedlichen Konzeptionen des Guten davon abgesehen werden, Kindern die Infragestellung tradierter Wertvorstellungen zu ermöglichen. Folglich müssen im Rahmen dieser Rechtfertigungsstrategie die Einstellungen von Adressaten solange toleriert werden, solange minimale Bedingungen von Autonomie vorhanden sind (basales Wissen über alternative Optionen, keine Indoktrination). Diese müssen bzw. dürfen jedoch nicht eigens durch das Schulsystem hergestellt werden, da dies wiederum die Zahl der Ausstiegswilligen anwachsen ließe und die kulturelle Autonomie der Gruppe gefährden würde (vgl. zu diesem Problem: Forst 2003, S. 731).

Fraglich bleibt jedoch, wie im Rahmen von Ben-Poraths Votum für die Toleranz gegenüber Vielfalt auch das Ziel einer *Erziehung zur Toleranz gegenüber einer Vielfalt von Konzeptionen des Guten*, an dem sie als Teil staatsbürgerlicher Erziehung festhalten will, realisiert werden kann. Nicht ausreichend geklärt wird, wie man die Fähigkeit zu einer *reflektierten* Auseinandersetzung mit den eigenen tradierten Ablehnungshaltungen erlernen kann, wenn man alternative Lebensformen gar nicht oder nur eingeschränkt kennt und auch über keine Bewertungs- und Reflexionsmaßstäbe außerhalb der eigenen Tradition verfügt (sondern ggf. nur über die Vorurteile der eigenen Eltern). Die Entkopplung der Tolerierbarkeit von Einstellungen von stärkeren autonomieethischen Annahmen bezüglich ihrer Genese zugunsten des Werts der Vielfalt und der zu tolerierenden elterlichen Autonomie wird daher um den Preis erkaufte, dass ein vernünftiger Umgang mit Vielfalt im Rahmen einer *Erziehung zur Toleranz* nicht mehr angemessen begründet werden kann. Wenn man mit Ben-Porath davon ausgeht, dass eine Vielfalt von Kulturen einen Wert darstellt, der schützens- und förderungswürdig ist, müsste es eigentlich geboten sein, auch dafür zu votieren, dass Kinder

---

<sup>43</sup> Für möglichst umfassende Zugeständnisse an die Selbstbestimmungsrechte traditionaler Gemeinschaften im Sinne eines „diversity liberalism“ plädiert z.B. Galston (2002). Vorschläge einer Liberalisierung traditionaler Gemeinschaften (z.B. über das Erziehungssystem) kommentiert er entsprechend wie folgt: „(...)what Kymlicka calls liberalization will in many cases amount to a forced shift of basic group identity; it turns out to be the cultural equivalent of the Vietnam-era principle of destroying the whole village in order to save it“ (Galston 2002, S. 22). Ob Galstons eigene Konzeption von exit rights, von der sich Ben-Porath durch den Fokus auf entrance paths abgrenzen will, signifikant andere Effekte hätte als die kritisierten Liberalisierungsstrategien, kann bezweifelt werden (Weinstock 2009).

ein Recht darauf haben sollten, diese Vielfalt zu *erfahren* (Schickhardt 2012, S. 252), was auch bedeutet die Fähigkeiten zu erwerben, die notwendig sind, um angemessen, d.h. reflektiert mit dieser Erfahrung von Vielfalt umzugehen.

Selbst wenn man konzidiert, dass Ben-Porath's Position eher als eine Adaptation an die Grenzen der *Durchsetzbarkeit* liberaler Autonomieregime gegenüber traditionellen Gemeinschaften zu lesen ist, bleibt fraglich, wie es aus *normativer* Perspektive plausibel zu machen ist, dass es keinen signifikanten Unterschied macht, ob im Umgang mit Kindern eine reflektierte oder eine nicht reflektierte Einstellung toleriert werden soll. Die Frage, ob die Verluste, die Kinder erleiden, die sich nicht mit der Lebensform ihrer Eltern identifizieren können, wirklich *nachträglich* kompensiert werden können, kann Ben-Porath im Rahmen ihres Plädoyers für Vielfalt und nur kompensatorische Autonomie nicht angemessen beantworten.

Ein zweites Beispiel für die Minimalisierungsstrategie stammt aus der Debatte über Ausnahmeregelungen für Kinder religiöser Eltern. Burt (1994) geht z.B. davon aus, dass der zentrale Streitpunkt in der Debatte weniger die grundsätzlichen *Ziele* einer staatsbürgerlichen Erziehung betrifft (ebd. S. 62), sondern eher die Frage, *wie* diese Ziele zu erreichen sind. Dennoch gelte aus Sicht mancher religiöser Gemeinschaften: „What we see as intolerance of differing views of the world is, from this perspective, fear of the corruption of faith. What seems to us instruction in critical rationality can seem to some parents an education that might undermine their child's growth in grace“ (ebd. S. 64). Autonomie dürfe in diesem Kontext daher nicht im Sinne einer kritisch-reflexiven Wahl der eigenen Tradition oder kulturellen Einbindung verstanden werden, was jedoch nicht bedeutet, dass religiöse Traditionen, die „secular standards of reasoning“ ablehnen, gar keine Fähigkeiten vermitteln für die rationale Reflexion auf das gute Leben (ebd. S. 66). Ausnahmeregelungen, die im Namen einer bestimmten Tradition Kinder von Teilen des Unterrichts an öffentlichen Schulen befreien, seien daher legitim und nicht inkompatibel mit den Zielen einer staatsbürgerlichen Erziehung. „A parental desire to monitor the circumstances in which children are exposed to conflicting values and lifestyles is one that public schools ought in most circumstances to respect“ (ebd. S. 66).

Im Gegensatz zu Ben-Porath argumentiert Burt nicht generell gegen die schulische Durchsetzung einer „autonomy-facilitating education“ gegenüber traditionellen Gruppen, sondern modifiziert den Begriff der Autonomie so, dass er mit den Vorgegebenheiten innerhalb traditionaler Gemeinschaften kompatibel wird. In kritischer Abgrenzung zu einem „informer consumer' model of autonomous action“, das Autonomie als freie und bewusste *Wahl* zwischen Lebensformen und Formen der kulturellen Einbindung begreift, ist ein Individuum nach Burt bereits dann hinreichend autonom, wenn es *als* sozial situiertes Wesen, das sich *als* Mitglied einer Gemeinschaft begreift, gelernt hat, unabhängig zu denken und zu handeln und zudem nicht dem Willen und der Meinung anderer unterworfen ist (Burt 2003, S. 184/ S. 189). Diese Bedingungen sind ihrer Ansicht nach auch in traditionellen Gemeinschaften gegeben: „Individuals who cultivate, accept, or adopt, this sort of relationship to their ends act autonomously when they reason responsibly and critically about what it means to be the sort of person characterized by the ends they accept as given“ (ebd. S. 187). Wir *können*, so die Annahme, Traditionen nicht einfach beliebig wählen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Entscheidungen eines sozial situierten Selbst für entsprechend vorgegebene Zwecke sich nicht auch für *dieses* entsprechend sozialisierte Individuum und relativ zu *seinen* Präferenzen richtig anfühlen müssen („from the inside“ ebd. S. 191). Im Sinne der kommunitaristischen Stoßrichtung ihrer Kritik am informer consumer model of choice zeichnet Burt das Bild eines sozial situierten Selbst, das *in* sich die sozialen Prinzipien und Maßstäbe, nach denen es sein Leben ausrichtet, *auffindet* und diese *akzeptiert*, statt sie aus sich selbst heraus zu erschaffen. Gerade in dieser Form des praktischen Selbstbezugs auf ein *gegebenes* Selbst entlang *gegebener* Maßstäbe realisiert sich die „Autonomie“ des Akteurs. Vor dem Hintergrund dieser Autonomiekonzeption verwundert es dann auch nicht, dass es für Burt nicht notwendig ist, Kindern Wissen über *alternative* Traditionen und Lebensformen zu vermitteln, um eine autonome Wahl sicherzustellen. Da sie davon ausgeht, dass auch traditionelle Gemeinschaften in sich plural strukturiert sind und unterschiedliche, umstrittene Deutungen des guten Lebens erlauben (z.B. unterschiedliche Deutungen der Bibel), reicht es im Rahmen ihrer Konzeption bereits aus, wenn Kinder lernen, sich unabhängig mit unterschiedlichen durch diese Tradition vorgegebenen Möglichkeiten des guten Lebens und individueller Differenz („character pluralism“; ebd. S. 190) auseinanderzusetzen. Während

einzelne Traditionen also keinen monolithischen Interpretationsrahmen vorgeben, der keine Deutungsvarianz erlaubt, spielen alternative Lebensformen, deren Kenntnis sich auf Grund moderner Medien ohnehin nicht vollständig verhindern lässt, bei Burtts die Rolle von Orientierungspunkten, über die Kinder lernen, die „wahre“ Doktrin von „falschen“ Doktrinen zu unterscheiden (ebd. S. 188). Darüber hinaus jedoch sei es schlicht unproduktiv, etwas über andere Kulturen und Lebensformen zu lernen, die nichts mit den Maßstäben und der Lebenssituation der eigenen Gemeinschaft zu tun haben (ebd. S. 203).

Burtts Harmonisierungsversuch von umfassenden (comprehensive) Erziehungsvorstellungen mit ihrer modifizierten Autonomiekonzeption<sup>44</sup> ist mit einigen Problemen verbunden. Bindet man Autonomie an bestimmte gemeinschaftsinterne Maßstäbe, die das Selbst in sich findet (oder finden soll), und an bestimmte offene Optionen, die die Gemeinschaft vorgibt, so müsste man aus Sicht einer entsprechend justierten autonomiebasierten Toleranzkonzeption die Einstellungen des Adressaten selbst dann tolerieren, wenn sie im Umgang mit einem relativ eingeschränkten optionalen Menü zustande gekommen sind, von dem weder sicher ist, dass es hinreichend *wünschenswerte* und *vielfältige* Optionen für eine „autonome“ Entscheidung bereitstellt (die ja von gemeinschaftsinternen Vorgaben abweichen könnte), noch ob sich der Adressat im Rahmen der tradierten Vorgegebenheiten auch tatsächlich *wiederfindet*. Wenn z.B. bestimmte Möglichkeiten des guten Lebens innerhalb einer Tradition gar nicht „vorkommen“ bzw. nur negativ bewertet werden, kann es der Fall sein, dass diese Tradition und der entsprechende „character pluralism“ gerade keinen angemessenen Kontext für die Selbstentfaltung von *allen* Individuen bietet, die entlang der tradierten Vorgaben erzogen werden (Warnick 2012, S. 418; vgl. auch Brighouse 1998, S. 732). Warum sollte man eine entsprechende Entscheidung eines Individuums, das sich in einer bestimmten Tradition gar nicht wiederfinden *kann*, für die Übernahme traditioneller Selbstverständigungsvorgaben als autonom und tolerabel ansehen und nicht vielmehr als Form der Entfremdung, die es zu überwinden und nicht einfach hinzunehmen gilt? Der Einwand, der häufig gegen autonomieperfektionistische Positionen erhoben wird, dass man nicht wissen könne, ob eine autonome Lebensführung dem Adressaten auch tatsächlich ein gutes Leben ermöglicht (Forst 2003, S. 625), gilt hier umso mehr, da die entsprechende Autonomie und das Spektrum von Möglichkeiten des guten Lebens auf eine einzige, wenn auch variabel interpretierbare Doktrin eingeschränkt wird.

Nun ist es nicht plausibel, mit Bezug auf pädagogische Konstellationen von einer Autonomiekonzeption auszugehen, die mit jedweder Form der Sozialisation oder Erziehung inkompatibel wäre, da die Entwicklung und Ausübung von Autonomie so oder so zunächst auf die Initiation in ein (nicht selbst gewähltes) Wertsystem angewiesen ist (Giesinger 2013, S. 274). Dass das sozial situierte Selbst nicht auch die Standards der Selbstinterpretation gänzlich aus sich selbst heraus erschaffen kann, sondern auch in sich auffindet (vgl. zu dieser Differenz: Kühler/ Jelinek 2013), ist sicher genauso richtig wie die Annahme, dass autonome Akteure nicht ständig im Sinne einer *Dauerselbsttribunalisierung* tradierte soziale Standards der Selbstreflexion kritisch mitreflektieren können. Nicht plausibel ist jedoch die Annahme, dass die Wahl unterschiedlicher Traditionen deshalb eine Unmöglichkeit darstellt, weil das Selbst nolens volens durch die internalisierten Vorgaben der Tradition *konstituiert* wird (was dann die Legitimität einer Reduktion des optionalen Menüs auf eine Tradition schon aus empirischen Gründen nahelegen würde). Warnick stellt hierzu fest: „Our encumbrance, if completely determinant, would make all forms of independent thinking impossible, since our thinking would be closely tied to constitutive ends of the particular social interpretation. There is no reason given, then, why our encumbrance limits us to choices *within* traditions, rather than to interpretive choices *among* traditions” (Hervorhebung im Original: J.D.) (Warnick 2012, S. 417).

Auch die Bedingung der Nichtunterwerfung unter den Willen oder die Meinung anderer, die ja auf Grund von Burtts Konzeption des Selbst nicht jedwede Form der faktischen oder psychologischen Abhängigkeit ausschließen kann, steht in einem Spannungsverhältnis zu der Rückbindung von Autonomie an vorgegebene Zwecksetzungen. Formen der Selbstzensur und

---

<sup>44</sup> Eine ähnliche Position vertritt Swaine (2010), jedoch mit dem Unterschied, dass er Autonomie nicht wie Burtts als liberales Ideal so modifiziert, dass es mit traditionellen Erziehungsformen kompatibel wird. Er votiert stattdessen für eine Konzeption der „Heteronomie“ als in liberalen Gesellschaften zu respektierender Erziehungsvorgabe. Swaines Heteronomiekonzeption und Burtts Autonomiekonzeption sind jedoch weitgehend identisch.

der devoten Selbstunterwerfung unter internalisierte und über soziale Erwartungserwartungen vermittelte Maßstäbe der Selbstbewertung und direkte Formen der Unterwerfung unter den Willen Anderer sind vor dem Hintergrund ihrer Autonomiekonzeption kaum zu unterscheiden. Kann man nicht auf externe normative Maßstäbe zurückgreifen, die die gegebene Tradition und damit verbundene Selbstverständigungs- und Selbstfindungsvorgaben transzendieren<sup>45</sup>, um zu entscheiden, ob eine bestimmte Form des interpretativen und praktischen Selbstbezugs Ausdruck von Autonomie oder von adaptiven und nicht wirklich „authentischen“ Präferenzen ist, muss man jedwede Form der Selbstverständigung bereits deshalb als autonom und tolerabel qualifizieren, weil sie *im Rahmen* der normativen Maßstäbe der entsprechenden Gemeinschaft akzeptiert werden. Unberücksichtigt bleibt dabei, ob die sozialen Bedingungen und Standards der Selbstreflexion mit Blick auf die Situation eines spezifischen Individuums angemessen und wünschenswert sind oder nicht. Durch die Festlegung von Autonomie auf die Absegnung vorgegebener Zwecke werden daher nicht nur fragwürdige Formen der Abhängigkeit von der eigenen Tradition invisibilisiert, da sie als konzeptueller Teil von Autonomie festgeschrieben werden, es werden auch die Maßstäbe der Toleranz rückgebunden an die Vorgaben der Tradition, die der Adressat in sich findet. Die Tradition und ihre Ideale werden so mangels alternativer Vergleichshorizonte und entsprechender Ideale gegen Selbstkritik immunisiert (Warnick 2012, S. 419).

Die Reduktion des optionalen Menüs auf eine gegebene Tradition, die als einziger Vergleichsmaßstab für häufig nicht einmal adäquat dargestellte „falsche“ Doktrinen (ebd. S. 421) anderer Traditionen herangezogen werden, kann aufgrund der Kopplung von Autonomie und tradierten Vorgegebenheiten nur auf eine kognitiv äußerst beschränkte Form der Erziehung zur Toleranz hinauslaufen. Wenn Toleranz in diesem Fall überhaupt das vorzuziehende Erziehungsziel darstellen sollte und nicht eher die *Annahme* der Gleichwertigkeit unterschiedlicher Kulturen (Taylor 2009) oder die *Annahme*, dass ein größeres Spektrum von Lebensformen zumindest potentiell wünschenswert ist (was eine benevolente Darstellung anderer Traditionen voraussetzt), dann kann es ja nicht das Ziel sein, dass Kinder lernen, ganze Kulturen zu tolerieren. Denn was kann es bedeuten, die chinesische Kultur als Ganzes zu tolerieren? Ziel sollte es vielmehr sein, eine differenzierte Sichtweise zu vermitteln (auch auf den Kulturbegriff), die Kindern zwar nicht vorgibt, alles nur Erdenkliche wertzuschätzen (was ohnehin eine Überforderung darstellt), sie dafür aber auffordert, gute Gründe dafür zu nennen, wenn sie bestimmte *Aspekte* einer Lebensweise ablehnen. Davon auszugehen, dass die allermeisten anderen Menschen nicht nur *grosso modo*, sondern komplett falschliegen (wenn man ihre Vorstellungen des Guten überhaupt kennt), kann dagegen kaum als eine hinreichend begründete Form der Ablehnung akzeptiert werden. Von der Entwicklung einer „*Fähigkeit zu einem differenzierten Ja und Nein*“ (Hervorhebung im Original: J.D.) (Forst 2003, S. 660) kann hier wohl eher nicht ausgegangen werden.

---

<sup>45</sup> „We do not however owe children an education which guarantees they come to adulthood with the emotional and cognitive capacity to remake themselves in any manner they wish“ (Burt 2003, S. 192). Dass sozial situierte Wesen nur zu einer partiellen Selbstrevision fähig sind und sich dabei immer auch ein Stück weit an tradierten Vorgaben orientieren müssen, bedeutet nicht, dass es legitim ist, Möglichkeiten der Revision einer Konzeption des Guten relativ zu den Vorgaben einer Tradition einzuschränken. Sandels Kritik des ungebundenen Selbst, auf die sich Burt bei ihrer Kritik hyperindividualistischer Autonomiekonzeptionen bezieht, scheint selbst unentschieden, was die Frage betrifft, ob Individuen durch Formen der sozialen Einbindung konstituiert werden (ohne Möglichkeit der Revision der aufgegebenen Konzeption des Guten) oder aber immer auch dazu in der Lage sind (oder sein sollen), tradierte Selbstverständigungsvorgaben zu revidieren (Sandel 1984). Burt's Argumentation scheint mir einen Großteil ihrer Plausibilität dadurch zu gewinnen, dass sie populäre Topoi und Figuren der Kulturkritik („Konsumentenmodell“ des Selbst und der Autonomie etc.), der liberalen Selbstkritik (z.B. an hyperindividualistischen Konzeptionen der Autonomie) und der kommunitaristischen Kritik des Liberalismus mit den Anliegen von Vertretern einer comprehensive education vermischt. Dies geht jedoch in Teilen so weit, dass relevante Differenzen zwischen den Positionen eingeebnet werden. In der Diskussion finden sich dann auch Versuche, die Differenz der Position durch zwei Phasen-/Stufenmodelle aufzufangen (Bailey 2014, S. 403f.; skeptisch mit Bezug auf solche Versuche: Warnick 2012). Die Tendenz, übertriebene Autonomieideale in Frage zu stellen, die Burt in ihrer Argumentation geschickt zu nutzen weiß, übersieht meines Erachtens (abgesehen davon, dass sie mittlerweile nun wirklich nicht mehr sonderlich innovativ ist, jedoch trotzdem ständig aufs Neue für wiederholenswert gehalten wird), dass mit der *Überwindung von idealisierten Vorgaben* auch ein gewisses Mobilisierungspotential verlorengelht, das als zweckdienliche Form der Selbstillusionierung durchaus von praktischem Nutzen sein kann.

Ein drittes Beispiel für eine Strategie, die versucht, die dargestellten Dilemmata durch eine minimalistische Autonomiekonzeption zu umgehen, stammt aus der Debatte über das Verbot des Hijabs an französischen Schulen.<sup>46</sup> Ausgehend von der Unterstellung, dass das Tragen des Hijabs nicht auf eine hinreichend autonome Entscheidung rückführbar ist, wird in diesem Fall die Tolerierbarkeit eines religiösen Symbols, das selbst als Symbol der Intoleranz gedeutet wird, in Frage gestellt. Damit geht jedoch nach Laborde die Propagierung und Durchsetzung eines nicht pluralismuskompatiblen perfektionistischen Ideals einher (Autonomie als essentieller Teil eines guten Lebens), das unter dem Deckmantel der Emanzipation als Vehikel der *illegitimen* und *intoleranten* Machtausübung gegen Mitglieder einer Religionsgemeinschaft genutzt wird. Dieser Fall ist auch deshalb besonders interessant, weil er deutlich macht, wie stark Argumentationen für oder wider Toleranz von unterschiedlichen konkurrierenden Deutungs- und Beschreibungsweisen eines Symbols oder einer Praxis abhängen, die sich auf empirische Annahmen über Zusammenhänge und Wirkungen stützen.<sup>47</sup> Einschätzungen, ob Toleranz *aus den richtigen Gründen geübt wird* oder aber mit dazu beiträgt, unterdrückerische Praktiken zu perpetuieren, hängen davon ab, ob die entsprechende Deutung der Praxis *adäquat* ist, was letztlich nur unter Hinzuziehung der Ergebnisse empirischer Forschung, d.h. soziologischen und historischen Wissens (das selbst wieder unterschiedlich gedeutet werden kann) festgestellt werden kann. Auch weil entsprechende empirische Studien häufig gar nicht zur Verfügung stehen, stehen unterschiedliche Interpretationen einer Praxis immer auch in der Gefahr, die Praktiken, Identitäten, Gruppen etc., die als Zielobjekt der Toleranz ausgemacht werden, zu essentialisieren bzw. überhaupt erst hervorzubringen und festzuschreiben (Brown 2000, S. 278; Spinner-Halev 2000). Mit Bezug auf die Frage einer angemessenen Gestaltung von Erziehungsumwelten kann dies nahelegen, dass nicht nur bestimmte Fragen in öffentlichen Schulen nicht als kontrovers diskutiert werden sollten - obwohl sie zumindest von bestimmten gesellschaftlichen Gruppen kontrovers diskutiert werden<sup>48</sup> -, sondern im Sinne eines epistemischen oder konzeptuellen Paternalismus (Dworkin 1989) überhaupt erst gar nicht im Unterricht thematisiert werden sollten. Im Gegensatz zu unspezifischen Forderungen nach Multiperspektivität<sup>49</sup> oder Neutralität, ausgehend von denen Pädagogen üblicher Weise fordern, alle nur denkbaren gesellschaftlichen Probleme pädagogisch aufzubereiten und möglichst aus *jeder* denkbaren Perspektive zu betrachten, kann alleine die explizite Thematisierung bestimmter Auffassungen Formen der Problemwahrnehmung *erzeugen*, die nicht als wünschenswert gelten können. Das Leben ist kurz, die Debatten sind lang und nicht jede Debatte ist es wert, geführt zu werden.

Die Thematisierung von Unterschieden in Toleranzdiskursen kann also den unerwünschten und nicht intendierten Nebeneffekt haben, das Problem selbst hervorzubringen, das vorher konstruiert wurde (Segregation, Radikalisierung von Gruppen etc.), oder *durch* die Forderung von Toleranz Formen der Diskriminierung zu verstärken (z.B. durch Thematisierung von Differenzen in Schulbüchern oder im Unterricht: Diehm 2000). Toleranz stellt daher in solchen Fällen nicht einmal eine wünschenswerte pädagogische Zielvorgabe dar, denn weder

---

<sup>46</sup> Laborde beschreibt die philosophische Ausgangsposition der Hijab-Gegner wie folgt: „French *laïcistes*, like liberal perfectionists, believe that the state should actively promote worthwhile forms of life and, further, that worthwhile lives are those that exhibit a high degree of individual autonomy. They equate autonomy with rational self-determination, and they are concerned about the way in which certain forms of socialization hamper the exercise of individual autonomy. The paradigmatic case of heteronomy for them is blind adherence to oppressive religious norms. They are worried about the pre-modern, oppressive dimensions of the contemporary Muslim revival, and see the *hijab* as a symbol of female and religious oppression, which gravely limits the wearer’s autonomy. They justify the ban of the *hijab* in state schools through invocation of the emancipatory power of education” (Hervorhebungen im Original: J.D. (Laborde 2006, S. 352).

<sup>47</sup> Ein sehr gutes Beispiel hierfür liefern die Debatten zu exit rights und entsprechende Forschungen zu den Gründen für den Austritt aus einer Gemeinschaft. Vgl. hierzu: McAvoy (2012).

<sup>48</sup> Mit Bezug auf die programmatischen Vorgaben des Beutelsbacher Konsenses ist ohnehin fraglich, ob sie angemessene und praxistaugliche Zielvorgaben für pädagogisches Handeln beschreiben oder ob sie nicht doch eher als nützliche Mittel der Konsensfindung im Streit von Politikdidaktikern anzusehen sind. Zur Kontroverse über die Frage, was jeweils im Unterricht kontrovers diskutiert werden soll und was nicht: Hand (2008); Warnick/ Smith (2014).

<sup>49</sup> Üblicherweise bedeutet Multiperspektivität und Kontroversität in der pädagogischen Praxis dann auch nicht, dass z.B. alle nur denkbaren Perspektiven berücksichtigt werden. Man trifft in der Regel eine Vorauswahl entlang sachlicher und normativer Kriterien (vgl. hierzu: Heid 1994, S. 128).

die Konstruktion des Objekts von Toleranz ist hier angemessen, noch ist es die Einnahme einer Haltung der Toleranz gegenüber diesem Objekt. In diesen Fällen sollte der Handelnde eher spüren, „daß er seine negative Haltung gegenüber anderen Meinungen besser nicht besäße“. Er sollte erkennen, „daß er weder zu lernen hat, diese Haltung aufrechtzuerhalten, noch sie zu zügeln“, sondern, dass er „diese Einstellung als solche aufgeben muß“ (Williams 2000, S. 105).

Ich werde an dieser Stelle Laborde's komplexe und m.E. plausible Argumentation gegen eine paternalistisch motivierte staatliche `Enthüllungsverordnung´ nicht in toto rekonstruieren (vgl. hierzu auch: Galeotti 2000; Maclure/ Taylor 2011; mit Bezug auf Burquaverbote: Fateh-Moghadam 2013), sondern nur ihren autonomietheoretischen Alternativvorschlag diskutieren. Gegen eine Form der „autonomy-promoting education“, die auf die Emanzipation tradierter Wertvorstellungen abzielt, wendet Laborde zunächst ein: „If, as *laïcistes* claim, the only emancipation of value is self-emancipation, then schools should only inculcate autonomy-related tools, not impose a substantive view of what counts as autonomous behavior. Such imposition, even when it takes only indirect coercive forms, such as education, may imply profound misrecognition of culturally diverse value systems” (Hervorhebungen im Original: J.D.) (ebd. S. 360). Im Namen einer substantiellen und in pluralistischen Gesellschaften umstrittenen Autonomiekonzeption wird unterstellt, dass religiös orientierte Kinder sich nicht *autonom* für ein zumindest partiell heteronomes Leben entscheiden können (ebd. S. 367; kritisch zu dieser Annahme: Spinner-Halev 2000). Das Problem, das mit einer Begründung von Autonomieeinschränkungen im Namen der Autonomie einhergeht, lässt sich jedoch nach Laborde nicht einfach dadurch umgehen, dass man das republikanisch-perfektionistische Projekt einer Erziehung zur Autonomie in toto verwirft. „While critics are right to argue against the ban on the *hijab*, the philosophical and sociological resources they mobilize in support of their conclusion have unwelcome implications for those on the Left still committed to the progressive project of emancipation (albeit in a form compatible with recognition of the pluralism and complexity of contemporary society). At bottom, the critics´ case relies on a combination of a modestly `political liberalism´ averse to using the state to promote the value of autonomy with a postmodern sociology of subjectivity which reduces agency to the individual `negotiation´ and `manipulation´ of a plurality of normative social orders. Such a combination potentially legitimizes the perpetuation of domination and oppression in civil society. It makes individual agency compatible with very constrained life situations, of the kind that *laïciste* feminist are right to worry about: situations of seeming consent to relationships of subservience and servility” (Hervorhebungen im Original: J.D.) (Laborde 2006, S. 368).

In Abgrenzung von Vertretern des politischen Liberalismus, die nach Laborde Schwierigkeiten haben, die Zustimmung zu subtilen Formen der sozialen Herrschaft als normativ fragwürdig zu qualifizieren, und von Anhängern Foucaults, die keine normativen Maßstäbe für „pernicious or benign domination“ liefern können (ebd. S. 374), versucht sie im Rahmen einer „critical republican´ theory of non-domination“ eine Vermittlungsposition zu entwerfen. Ihre Konzeption einer „minimal autonomy“ (ebd. S. 369) soll sicherstellen, dass weder normativ fragwürdige Formen von Autonomieeinschränkungen ignoriert, noch fragwürdige Einschränkungen im Namen der Autonomie (im Sinne einer perfektionistischen Konzeption der „full-blown autonomy“: ebd. S. 369) legitimiert werden können. Minimale Autonomie als Erziehungsziel wird einerseits ex negativo eingeführt als „non-domination“ und eher positiv als „discursive control“. Ersteres ist dann gegeben, wenn weder die *Entwicklung der Fähigkeit* eine eigene Perspektive zu entwickeln (z.B. durch Manipulation, Internalisierung fragwürdiger Rollenbilder, Unterwerfung unter institutionalisierte kulturelle Deutungsmuster), noch die *Ausübung* dieser Fähigkeit eingeschränkt wird (z.B. sozialer Druck, Drohungen). Akteure können daher auch dann dominiert werden, wenn sie es gar nicht merken, wenn z.B. die Entwicklung einer eigenen Perspektive eingeschränkt wird. Akteure verfügen dann über diskursive Kontrolle, „when they are entitled and capable to contest (or at least to ask for a justification of) the power that is exercised over them” (ebd. S. 370). Autonomie als Erziehungsziel besteht nach Laborde weder darin, sich von tradierten Werthaltungen zu emanzipieren, noch fußt ihre Konzeption auf der Annahme, dass nur eine autonome Lebensführung ein gutes Leben ermöglicht. Ihre Schwellenwertkonzeption der minimalen Autonomie soll in erster Linie sicherstellen, dass durch die Vermittlung von „autonomy-related skills“ und die Förderung von bestimmten Formen des praktischen Selbstbezugs (z.B. Selbstrespekt) ethische Unterwürfigkeit verhindert wird (mit Bezug auf:

Callan 1997), was als ein universelles und basales menschliches Interesse gelten könne (Laborde 2006, S. 371). D.h., statt Adressaten zur Emanzipation zu zwingen, sollen autonomiefunktionale Fähigkeiten gefördert werden, mit denen der Adressat sich selbst gegen verschiedene Formen der Beherrschung (unabhängig davon welcher Art) wehren kann (Celikates 2010, S. 127).

Gemäß den Vorgaben dieser Autonomiekonzeption wäre eine Einstellung also dann tolerabel, wenn der Adressat über hinreichend diskursive Kontrolle verfügt und diese als authentischer, nicht unter unangemessenen Bedingungen zustande gekommener Ausdruck seiner eigenen Perspektive angesehen werden kann. Ob Labordes Autonomiekonzeption tatsächlich geeignet ist, die diskutierten Dilemmata zu umgehen, ist schwer zu sagen. Zunächst konzidiert sie selbst, dass ein „overspill“ (Laborde 2006, S. 372) von minimaler Autonomie in politischen Angelegenheiten auf persönliche Angelegenheiten unvermeidlich, ja sogar im Gegensatz zu Rawls (2003) Ansicht grundsätzlich begrüßenswert ist, was ihrem Ansatz zumindest eine gewisse liberal-perfektionistische Färbung gibt. Dafür spricht auch, dass sie die normativen Kriterien für „non-domination“ zwar in Teilen ex negativo herleitet und entsprechend metaphorisch rahmt, sich damit jedoch m.E. zumindest implizit darauf festlegt, dass es besser ist, *aktiv* und *kontinuierlich* sein Leben selbst zu bestimmen als dies nicht zu tun. Dies wird besonders deutlich, wenn man bedenkt, dass zu den relevanten Fähigkeiten auch die Fähigkeit zur Unterscheidung von illegitimen und legitimen Formen der Herrschaft und Unterordnung gehört. Sind diese Fähigkeiten einmal etabliert, so scheint es zumindest wahrscheinlicher zu werden, dass der Adressat auch solche tradierten Praktiken in Frage stellt, die zwar nicht illegitim sind, aber doch einer nichtautonomen Lebensführung zuzuordnen sind. So wie es jenseits von harten und klaren Fällen häufig schwierig ist, legitime Formen der Interdependenz von illegitimen Formen der Abhängigkeit zu unterscheiden (Laborde 2006, S. 372), ist es umgekehrt auch schwierig, ohne Rekurs auf perfektionistische Maßstäbe zu bestimmen, welche Entscheidungen und Haltungen des Adressaten nicht mehr als tolerabel angesehen werden können. Yuracko stellt hierzu skeptisch fest: „Since there is no neutral, or nonsocializing, social context within which individuals can make their choices, claims that social contexts distort authentic choices while others protect or encourage authentic choices rest initially on a substantive conception of authentic choices. Since no one, of course, knows what individuals’ authentic choices would be, or if such choices could ever exist, the concept of authenticity is simply a proxy for the kinds of choices the theorist thinks people should make“ (Yuracko 2003, S. 84f.).<sup>50</sup> Ob das Spektrum des Tolerablen im Rahmen von Labordes minimaler Autonomiekonzeption nicht doch auf solche Einstellungen und sozialen Konstellationen zugeschnitten ist, die alles in allem eine autonome Lebensführung begünstigen, kann hier offen bleiben. Weniger umstritten ist hingegen, mit Laborde und anderen (Maclure/Taylor 2011, S. 62), davon auszugehen, dass die Gewöhnung an religiöse Pluralität und ein breites Spektrum von Identitäten mit dazu beitragen kann, Unterschiede zu demystifizieren und nicht als Bedrohung wahrzunehmen, damit Toleranz im besten Fall nicht nötig oder aber zumindest möglich wird.

### 3.2 Politisch liberale Rechtfertigungsstrategien

Ein Grundprinzip des politischen Liberalismus besteht in der Vorgabe, dass staatliche Macht in liberalen Demokratien nicht mit Rekurs auf partikulare Konzeptionen des Guten *gerechtfertigt* werden darf. Die Ausübung staatlicher Macht ist „nur dann völlig angemessen (...), wenn sie sich in Übereinstimmung mit einer Verfassung vollzieht, deren wesentliche Inhalte, vernünftiger Weise erwarten lassen, daß alle Bürger ihnen als freie und gleiche im Lichte von Grundsätzen und Idealen zustimmen, die von ihrer gemeinsamen menschlichen Vernunft anerkannt werden. Dies ist das liberale Legitimitätsprinzip“ (Rawls 2003, S. 223). Dieser einschränkende Fokus auf die allgemeine und reziproke Akzeptabilität von

---

<sup>50</sup> Die Tendenz, substanziellen Konzeptionen der Autonomie oder objektiven Konzeptionen des Wohls eine Rhetorik der Negation (non-domination, vulnerability etc.) entgegenzusetzen, hat ihren (guten) Grund in den Problemen, die z.B. mit Konzeptionen der positiven Freiheit/ substanziellen Autonomie oder des objektiven Wohls einhergehen (Paternalismuseinwand, mangelnde Pluralismustauglichkeit etc.). Ob dadurch jedoch die normativen Fragestellungen klarer werden oder nicht vielmehr durch implizite normative Importe verunklart werden, ist eine strittige Frage.

Begründungen<sup>51</sup> und auf Rechtfertigungsneutralität in öffentlich und politisch relevanten Fragen, d.h. Neutralität mit Bezug auf die Ziele staatlicher Eingriffe (nicht auf die Effekte), gilt auch und gerade für Konzeptionen des Guten, die sich wie der traditionelle Liberalismus an dem Wert der moralischen Autonomie (Kant) und der Individualität (Humboldt/ Mill) orientieren. Im Gegensatz zu einem solchen umfassenden Liberalismus<sup>52</sup> versucht Rawls eine „frei stehende“ politische Konzeption der Gerechtigkeit zu entwickeln, die nicht über eine partikuläre Konzeption des Guten begründet wird, sondern über die freiwillige Zustimmung der Bürger zu gemeinsamen Prinzipien („überlappender Konsens“).<sup>53</sup>

Da die Durchsetzung von Autonomie als Erziehungsziel als eine umfassende Lehre gilt und somit *vernünftiger* Weise von *vernünftigen* Personen, die ihr Leben ausgehend von *vernünftigen* umfassenden Lehren gestalten, als ungerechtfertigt zurückgewiesen werden kann, muss die Rechtfertigung von Toleranz unter den Bedingungen des Faktums eines *vernünftigen* Pluralismus, in dem *vernünftige* Meinungsverschiedenheiten unvermeidlich sind, auf andere normative Ressourcen und Argumente zurückgreifen. In der Rawls'schen Toleranzkonzeption spielen folglich die Kategorien der *Vernünftigkeit* (im Unterschied zu Rationalität) und der *vernünftigen* Meinungsverschiedenheit eine zentrale Rolle. Vernünftige Meinungsverschiedenheiten über das gute Leben oder das höchste Gut sind nach Rawls auf Grund von kognitiven Beschränkungen (Bürden des Urteilens) unvermeidbar (ebd. S. 127ff.), deren Quellen nicht auf Dummheit oder Irrationalität zurückzuführen sind, sondern „in den vielen Risiken liegen, die mit dem richtigen (und gewissenhaften) Gebrauch unseres Vernunft- und Urteilsvermögens im alltäglichen politischen Leben verbunden sind“ (ebd. S. 129). Vernünftige Meinungsverschiedenheiten sind entsprechend solche normativen Konflikte, in denen vernünftige Personen nicht zu einer Übereinstimmung kommen und daher die Tugend der Toleranz üben müssen (Forst 2003, S. 638). Diese Konflikte (und damit auch die Einschränkungsbefindungen für die Akzeptanz- und Ablehnungskomponente, in der Toleranzkonzeption) zeichnen sich dadurch aus, dass sie nicht auf Vorurteilen, Ignoranz, Gruppeninteressen, Halsstarrigkeit oder Ähnlichem basieren (Rawls 2003, S. 131). Vernünftigkeit bezeichnet bei Rawls die idealen Eigenschaften eines Mitglieds der politischen Kooperationsgemeinschaft. Eine solche Person erkennt die Bürden der Urteilskraft an und ist willens, faire, allgemein akzeptable Kooperationsbedingungen auszuhandeln und sich entsprechend zu verhalten (ebd. S. 121ff).

Die Grundannahme von Rawls „demokratische(r) Idee der Toleranz“ (ebd. S. 132) besteht nun darin, dass eine Person, die die Bürden des Urteilens anerkennt und den Wunsch hat, sich auf allgemeine und nicht vernünftiger Weise zurückweisbare Kooperationsprinzipien mit anderen zu einigen, selbst wenn sie die Auffassung einer anderen für falsch hält (Ablehnungskomponente), diese dennoch für vernünftig halten kann (Akzeptanzkomponente) (Königs 2013, S. 483), ohne aber deshalb an der Wahrheit der eigenen Überzeugungen zweifeln zu müssen.<sup>54</sup> D.h. eine vernünftige Person wird eine Haltung der Toleranz gegenüber

---

<sup>51</sup> „Unsere Ausübung politischer Macht ist nur dann angemessen, wenn wir ernsthaft davon überzeugt sind, daß die Gründe, die wir für unsere politischen Handlungen anführen, von anderen vernünftigerweise als Begründungen für diese Handlung anerkannt werden können“ (Rawls 2003, S. 43)

<sup>52</sup> Rawls unterscheidet zwischen partiell umfassenden, umfassenden und allumfassenden Konzeptionen, je nachdem wie weit oder eng der Anwendungsbereich und Regelungsanspruch dieser Konzeptionen jeweils beschaffen ist (Rawls 2003, S. 78f.).

<sup>53</sup> Das Grundproblem des politischen Liberalismus beschreibt Rawls wie folgt: „Wie kann eine stabile und gerechte Gesellschaft freier und gleicher Bürger, die durch vernünftige und gleichwohl einander ausschließende religiöse, philosophische und moralische Lehren einschneidend voneinander getrennt sind, dauerhaft bestehen? Oder anders ausgedrückt: Wie können einander zutiefst entgegengesetzte, aber vernünftige umfassende Lehren zusammen bestehen und alle dieselbe politische Konzeption einer konstitutionellen Ordnung bejahen“ (Rawls 2003, S. 14)?

<sup>54</sup> Die Schwierigkeit mit einer vor allem epistemologischen Begründung der Toleranz besteht nicht nur darin, dass sich auf dieser Basis nur ein *modus vivendi*, nicht aber moralische Gründe gegen ein Oktroi einer partikulären Konzeption des Guten begründen lassen (Matravers/Mendus 2003). Ein weiteres Problem besteht darin, dass die Gründe für die Ablehnung und für die Duldung einer Einstellung bei Rawls nach Königs Deutung beide weitgehend epistemologisch qualifiziert werden. Damit ist das Problem verbunden, dass „eine bestimmte Evidenzmenge nur *eine* doxastische Einstellung ihr gegenüber rechtfertigt. (...) Wenn ich keinen Grund habe, eine vernünftige Bewertung der Evidenz einer anderen vorzuziehen, sollte ich mich meines Urteils enthalten“ (Königs 2013, S. 485). Da es jedoch einfach „nicht vernünftig (ist), angesichts offener Meinungsverschiedenheiten am eigenen 'vantage point' unkritisch festzuhalten“ (ebd. S. 486), werden so nicht

anderen Konzeptionen des Guten, die ebenfalls vernünftig sind, einnehmen können und es für unvernünftig halten, dass es legitim sein könnte, auf Basis der eigenen partikularen Konzeption des Guten (die andere nicht akzeptieren) politische Macht zu begründen oder auszuüben. Toleranz ist damit eine „(...) Tugend der Begründung der Gerechtigkeitsprinzipien selbst (...) eine Tugend der politischen Philosophie sozusagen“ (Forst 2003, S. 615).

Jemand, der die Bürden des Urteilens nicht anerkennt und nicht willens ist, sich auf allgemeine Prinzipien der Kooperation zu einigen, oder es für legitim hält, die Ausübung politischer Macht auf Basis einer partikularen Lehre zu rechtfertigen, gilt somit als unvernünftig. Wer jedoch vernünftig ist, wird die Möglichkeit, die Notwendigkeit und den Wert der Toleranz als Bedingung fairer Kooperation einsehen. Vernünftigkeit stellt damit *eine* Grundlage der Toleranz dar.<sup>55</sup> Sie setzt gleichzeitig den Standard für die Grenzen der Toleranz (Wall 1998, S. 72)<sup>56</sup> und dafür, welche Konzeptionen des Guten im Rahmen eines *vernünftigen* Pluralismus und eines überlappenden Konsenses integriert oder exkludiert werden müssen.<sup>57</sup>

Wie lässt sich nun ausgehend von dieser Toleranzkonzeption die Gestaltung pädagogischer Arrangements bewerten und rechtfertigen? Zunächst muss man sich klarmachen, dass ein vernünftiger Pluralismus nicht einfach gegeben ist, sondern ein Projekt darstellt, dessen Voraussetzungen ermöglicht und gefördert werden müssen: „In short, reasonable pluralism is a *political and educational* achievement“ (Hervorhebung im Original: J.D.) (Levinson 2013, S. 71). Toleranz stellt für Rawls neben Höflichkeit, Zivilität und einem Sinn für Fairness eine zentrale politische Tugend dar, die im Rahmen einer staatsbürgerlichen Erziehung gefördert werden soll. Im Gegensatz zu anderen Versionen des politischen Liberalismus (z.B. Galston) geht Rawls jedoch nicht davon aus, dass Toleranz *alleine* ausreicht, um eine stabile und gerechte Einrichtung liberaler Demokratien zu gewährleisten. Gutmann stellt hierzu fest: „Political liberals like Rawls and Macedo consistently rely on civic reasons for teaching mutual respect - a reciprocal positive regard among citizens who pursue ways of life that are consistent with honoring the basic liberties and opportunities of others - even against the religious claims of parents“ (Gutmann 1995, S. 561). Entsprechend haben eine Reihe von Theoretikern politischen Respekt unter gleichen und freien Bürgern als normativen Kern des politischen Liberalismus ausgemacht (Forst 2003, S. 623 Anm. 64; Nussbaum 2011; Giesinger 2012a). Sie unterscheiden sich jedoch in der Art und Weise, wie dieses Prinzip jeweils interpretiert wird und auf welche Eigenschaften einer Person es sich jeweils bezieht (s.u.). Will man Kindern nun den Wert oder das Prinzip des gleichen Respekts für unterschiedliche Lebensformen nahebringen, müssen sie nicht nur über „Wissen über Grund- und Bürgerrechte“ (Rawls 2003, S. 297) und über die Voraussetzungen *politischer* Autonomie verfügen (ebd. S. 155ff.), sondern im Rahmen einer *Erziehung zum vernünftigen Pluralismus* auch andere Lebensformen kennen- und respektieren lernen (Gutmann 1995, S. 561). Diese Vorgabe dürfte aus Sicht traditionaler, nicht liberaler Gemeinschaften in einigen Fällen kaum als Ausdruck von Toleranz für ihre Lebensform interpretiert werden (ebd. S. 567; vgl. auch

---

nur *vernünftige* Meinungsverschiedenheiten, sondern auch Toleranz verunmöglicht (da im Falle von Unklarheit bezüglich der richtigen Position alle Parteien vernünftiger Weise in einer skeptischen Haltung konvergieren müssten und folglich das Spannungsverhältnis zwischen Ablehnung und Akzeptanz kollabiert). Damit ist nach der Auffassung von Königs die Rawls'sche Toleranzkonzeption zum Scheitern verurteilt.

<sup>55</sup> Im Rahmen eines überlappenden Konsenses gilt jedoch weitergehend: „Citizens moving towards overlapping consensus on political principles beyond toleration must adopt personal attitudes of engagement that demand more than toleration“ (McKinnon 2003, S. 63).

<sup>56</sup> Dies bedeutet jedoch nicht, dass das Nichtvernünftige und das Nichttolerable *notwendig koextensiv* sein müssen. Jede liberale Ordnung wird mit unvernünftigen Gruppen und Personen umgehen müssen und es können z.B. Gründe der Klugheit dafür sprechen, bestimmte unvernünftige Haltungen trotzdem zu tolerieren (Callan 1997, S. 23).

<sup>57</sup> Macedo stellt entsprechend fest: „We do not seek to respect pluralism or diversity as such but reasonable pluralism“ (Macedo 1995, S. 475). Es ist häufig eingewendet worden, dass Rawls seine Konzeption der Vernünftigkeit normativ überfrachtet (man muss liberal sein, um vernünftig zu sein), dass sie von zu voraussetzungsreichen epistemischen Prämissen ausgeht (Nussbaum 2011) und entsprechend zu exklusiv ist (Besch 2013) und dass sein Argument zirkulär ist: Vernünftige Personen erkennen bestimmte Arrangements als vernünftig an, weil sie vernünftig sind usf. (Steutel/ Spieker 1999, S. 377). Callan bezeichnet das Problem der Vereinbarkeit des Standards der Vernünftigkeit mit der faktischen Pluralität in liberalen Gesellschaften daher als die 'Achillesferse' des politischen Liberalismus (Callan 1997, S. 20).

Macedo 1995, S. 485). Der entscheidende Unterschied zwischen einer minimalistischen und einer politisch liberalen Rechtfertigungsstrategie besteht darin, dass letztere die Bedingungen der Tolerierbarkeit einer Einstellung, Konzeption des Guten etc. vom Wert der persönlichen Autonomie vollständig zu entkoppeln versucht. Tolerabel ist eine Einstellung schon dann, wenn sie den Standards der Vernünftigkeit und der politischen Autonomie genügt. Auch politisch liberale Rechtfertigungsstrategien sind mit einer Reihe von Problemen verbunden. Es ist *erstens* darauf hingewiesen worden, dass die Unterscheidung zwischen persönlicher und politischer Autonomie, wenn es um die Gestaltung pädagogischer Praktiken geht, irrelevant wird. Es scheint nicht möglich zu sein, eine klare Trennungslinie zu ziehen zwischen solchen Aspekten der sozialen Welt, die nur politisch, und solchen, die nur in persönlicher Hinsicht relevant sind. Die Vermittlung von Fähigkeiten, die politische Autonomie ermöglichen sollen, wird sich unweigerlich auch auf den Umgang mit persönlichen Belangen auswirken (Gutmann 1995, S. 572). „Comprehensive liberalism opens the public school door to teaching children to understand and evaluate even those ways of life that are not politically relevant, but it is hard to see how political liberalism can shut the same door, since teaching children to deliberate about the same way of life also tends to serve strictly civil purposes“ (ebd. S. 574).<sup>58</sup> Es lässt sich schlicht nicht plausibel machen, wie ein und dieselbe Person im politischen Rahmen Autonomie als eine wertschätzungswürdige Fähigkeit ansehen könnte und gleichzeitig privatim davon absehen könnte (Kymlicka 1992, S. 44). „Accepting the value of autonomy for political purposes inevitably enables its exercise more generally, an implication that will only be favored by those who endorse autonomy as a general value. Rawls has yet to explain why people who reject his conception of the person in private life should endorse it as a political value“ (ebd., S. 47; vgl. auch Callan 1997, S. 31). Der Fokus auf politische statt auf personale Autonomie scheint daher weder tauglich, um politischen und perfektionistischen Liberalismus voneinander abzugrenzen, noch scheint er hinreichend klare normative Kriterien dafür zu liefern, wie ethische Erziehungsumwelten auf vernünftige Weise für *vernünftige* Adressaten eingerichtet und gerechtfertigt werden können, *ohne* dass auf Grund der genannten 'spillover' Effekte dagegen vernünftiger Weise Einspruch erhoben werden könnte.<sup>59</sup> Dies gilt auch dann, wenn der Staat nicht öffentlich eine autonome Lebensform als vorzugswürdig deklariert, dafür aber im Namen der politischen Autonomie als Teil eines guten *politischen* Lebens Räume schafft, in denen „children learn about options so that they really can live their lives“ (Nussbaum 2011, S. 36). Da der „cousin of autonomy“ (politische Autonomie; ebd.), kein Cousin, sondern in praxi eher ein eineiiger Zwilling zu sein scheint, wird auch das Ziel verfehlt, ein größeres Spektrum an Diversität als autonomieperfektionistische Ansätze in einen „vernünftigen Pluralismus“ einzugemeinden (Gutmann 1995). Der politische Liberalismus Rawls'scher Prägung unterscheidet sich folglich im Umgang mit illiberalen Gruppen (die z.B. auf ihre Rechte *als Gruppe* pochen) wenig von einem liberalen Perfektionismus: Der Modus der Rechtfertigung wird gewechselt, das Ergebnis bleibt das Gleiche (Kymlicka 1992, S. 54).<sup>60</sup> Ein *zweites*, eng hiermit verbundenes Problem besteht darin, dass Rawls'sche Begründungsfiguren offensichtlich multifunktional verwend- und auslegbar sind. Die eher lose Verknüpfung zwischen allgemeinem Rationale und dem, was daraus für die Einrichtung politischer und pädagogischer Arrangements folgt, lässt sich besonders gut in Debatten über die Legitimation eines staatlich finanzierten öffentlichen Schulsystems und staatlich durchzusetzende Erziehungs- und Bildungsziele nachweisen. Giesinger (2011) hat z.B. gegen bildungstheoretische Überlegungen von Benner (1987) zurecht eingewendet, dass aus einer

---

<sup>58</sup> Dies gilt umso mehr, wenn man bedenkt, wie voraussetzungsreich die Bürden des Urteilens konzipiert sind: „Learning to accept the burdens of judgement in the sense necessary to political liberalism is conceptually inseparable from what we ordinarily understand as the process of learning to be ethically (and not just politically) autonomous“ (Callan 1997, S. 40).

<sup>59</sup> Dies zeigt sich m.E. besonders deutlich an den entsprechenden Vorschlägen Macedos (1995) und Nussbaums (2011). Das Problem besteht hier natürlich darin, wie stark oder schwach man 'vernünftig' bestimmt.

<sup>60</sup> Rawls unterscheidet in seiner Kritik von umfassenden Doktrinen nicht ausreichend zwischen der Frage, ob man eine bestimmte Doktrin für förderungswert hält, und der Frage, ob man es für gerechtfertigt hält, diese auch gegenüber bestimmten Gruppen durch Zwangsmaßnahmen durchzusetzen. Dies sind jedoch zwei verschiedene Fragen (Kymlicka 1995; Callan 1997). Zudem gilt es zu berücksichtigen, wie unterschiedliche umfassende Doktrinen mit dem Faktum des Pluralismus umgehen. Es macht schließlich einen Unterschied, ob man mit Mill oder Calvin für ein bestimmtes Arrangement argumentiert (ebd. S. 20).

offenen Anthropologie (Bildsamkeit/ perfectibilité), also daraus, dass der Mensch nicht von Natur aus auf bestimmte normative Ordnungsvorstellungen festgelegt ist, gerade nicht folgt, dass er zur *Selbstbestimmung* „bestimmt ist“. Weder eine Rechtfertigung von Bildung mit Rekurs auf eine modifizierte, neo-humboldtianische Position, wonach Bildung als der „wahre(n) Zweck“ des Menschen bestimmt wird, noch eine Konzeption der „Eigenlogik der Erziehung“, die nahelegt, dass Erziehung konstitutiv auf Selbst- und Mitbestimmung ausgerichtet sein sollte, sind, so Giesinger, in liberalen Demokratien konsensfähig und rechtfertigbar (Giesinger 2012a, S. 5; 2012b, S. 3).

Auf Grund der Kontroversität und Pluralismusuntauglichkeit von perfektionistischen Begründungsformen, die *eine liberale Konzeption des Guten* für förderungswürdig halten (also einem umfassenden Liberalismus in Rawls Terminologie), lässt sich Bildung nach Giesinger in demokratischen Gesellschaften nur angemessen über das Begründungsprogramm des politischen Liberalismus rechtfertigen. Trotz des rechtfertigungstheoretischen Umwegs über die Positionen von Rawls (2003) und Nussbaum (2011) landet Giesinger jedoch am Ende seiner Argumentation dann aber überraschender Weise doch wieder bei einem Plädoyer für Erziehung zu personaler und nicht nur politischer Autonomie, ohne dass ohne weiteres klar wäre, warum diese von Rawls und Nussbaum in dieser Form aus den genannten Gründen *nicht* vertretende Position (und nicht etwa eine andere) aus dem Begründungsprogramm des politischen Liberalismus „folgen“ sollte.<sup>61</sup> Der Nachweis, dass das politisch liberale Programm implizit auf stärkeren autonomieethischen Prämissen aufbaut als es dem eignen Anspruch nach dürfte (s.o.), ist schließlich nicht gleichzusetzen mit der Annahme, dass die Legitimität von personaler Autonomie als Erziehungsziel aus dem entsprechenden Begründungsprogramm ableitbar ist.<sup>62</sup>

---

<sup>61</sup> Die Antwort, die Giesinger im Rahmen seiner Rekonstruktion der „normativen Grundlagen des politischen Liberalismus“ auf die Fragestellungen gibt, ob der Staat *verpflichtet* und *berechtigt* ist, allen Kindern auch gegen den Willen der Eltern durch die Einrichtung und Finanzierung eines öffentlichen Bildungssystems zu ermöglichen, die Fähigkeiten zur Wahl eines guten Lebens zu erwerben, fällt dennoch eindeutig aus: „Im Rahmen politisch-liberalen Denkens hingegen sollten meiner Auffassung nach beide Fragen bejaht werden. Beginnen wir bei der zweiten Frage: Der liberale Staat sollte Kinder als eigenständige Staatsbürger – mit beschränkten Freiheits- und Mitspracherechten – betrachten und sie vor gewissen Formen autoritärer und manipulativer Erziehung schützen. Die öffentlich finanzierte und regulierte Schule hat folglich den Auftrag, Kindern die Emanzipation von den elterlichen Wertvorstellungen zu ermöglichen und sie zur Wahl einer eigenen Lebensform zu befähigen. Dazu gehört insbesondere, dass sie mit unterschiedlichen Lebensformen und Denkweisen bekannt gemacht werden.(...) Genau dies wollen manche Eltern verhindern, und sie werden sich dabei auf das Recht berufen, ihre Kinder gemäß ihren eigenen Wertvorstellungen zu erziehen. Aus diesem Grund, so kann man annehmen, werden sie einer politischen Regelung, welche ihnen dieses Recht vorenthält, nicht zustimmen. Betrachtet man die normativen Grundlagen des politischen Liberalismus – und insbesondere das Prinzip des gleichen Respekts – so wird klar, dass das elterliche Erziehungsrecht durch die eigenständigen Ansprüche der Kinder begrenzt wird“ (Giesinger 2012a, S. 12). Rawls selbst stellt hingegen mit Bezug auf Fragen der Kindererziehung z.B. „mit Bedauern“ fest: „Darüber hinaus sollte ihre Erziehung sie darauf vorbereiten, uneingeschränkt kooperative Mitglieder einer Gesellschaft zu sein und sie zur Selbstständigkeit befähigen. Auch sollten die politischen Tugenden gefördert werden, so daß sie wünschen, in ihren Beziehungen zur übrigen Gesellschaft faire Bedingungen sozialer Kooperation zu achten. Man könnte hier einwenden, die Forderung, Kinder sollten die politische Konzeption auf diese Weise verstehen, führe, wenn auch ohne Absicht, so doch im Ergebnis dazu, sie zu einer umfassenden liberalen Auffassung zu erziehen. Das eine zu tun kann das andere nach sich ziehen, und sei es nur, weil wir, sobald wir das eine kennen, zum anderen aus eigenem Antrieb übergehen wollen. Wir müssen zugestehen, daß dies in der Tat in einigen Fällen geschehen mag; und sicher gibt es eine Ähnlichkeit zwischen den Werten des politischen Liberalismus und den Werten der umfassenden Theorien von Kant und Mill. (...) Die unvermeidlichen Folgen vernünftiger Anforderungen an die Kindererziehung müssen, wenn auch wohlmöglich oft mit Bedauern, akzeptiert werden“ (Rawls 2003, S. 297f.). Rawls bestätigt damit, was häufig zurecht angenommen wird: „Because autonomy is assumed to be a key component of the democratic process, conferring legitimacy on the state and providing individuals with an opportunity to live a life of their own choice, there is indeed an inherent preference for this conception of the good over others in a liberal democracy“ (Ben-Porath 2010, S. 96).

<sup>62</sup> Selbst wenn man daher konzedieren würde, dass die politisch liberale Rechtfertigungsform allen anderen Rechtfertigungsformen überlegen wäre, bedeutet dies nicht, dass das Votum für personale Autonomie mit Grundannahmen des politischen Liberalismus kompatibel wäre – es sei denn man modifiziert und interpretiert z.B. die Voraussetzungen der politischen Konzeption der Person so, dass personale Autonomie in diese Konzeption integriert wird (und eben nicht nur ein bedauerlicher Nebeneffekt dieser Konzeption ist), also jeder,

Wie schafft es Giesinger dennoch, aus der von Kymlicka, Gutmann und anderen beschriebenen Not eine Tugend zu machen und *im Rahmen* des Begründungsprogramms eines politischen Liberalismus für einen letztlich im Ergebnis umfassenden Liberalismus zu votieren? M.E. gelangt er dadurch zu diesem Ergebnis, dass er die autonomie- und bildungstheoretischen Voraussetzungen für legitime, d.h. freiwillige und authentische Zustimmung zu den Grundprinzipien einer liberalen Ordnung vorher so justiert, dass er am Ende auch genau das aus dem Rawls'schen Begründungsprogramm ableiten kann, was er vorher hineingelegt hat (personale Autonomie). In diesem Sinne wird die Anwendung und Ausdeutung des liberalen Prinzips der Legitimität bei Giesinger zum variabel nutzbaren Vehikel für normative Importe (Autonomie in persönlichen Angelegenheiten), deren Unterbindung gerade das *Hauptanliegen einer politisch liberalen Begründungsform* war (vgl. besonders auch Giesinger 2013)<sup>63</sup>. So mutiert in Giesingers modifizierter Variante des politischen Liberalismus das, was bei Rawls höchstens einen bedauerlichen Nebeneffekt der Theoriearchitektur darstellt (personale Autonomie als liberaler Oktroi), zum eigentlichen Grundpfeiler der Rechtfertigung.

Darüber hinaus koppelt Giesinger die Idee des gleichen Respekts, also der Idee der politischen und moralischen Gleichheit als 'normativem Fundament des politischen Liberalismus', mit einem kontroversen Ideal („Bildung zur Autonomie“/ personale Autonomie). Diese nicht unübliche Kopplung von personaler Autonomie und gleichem Respekt kann auch deshalb einem umfassenden bzw. perfektionistisch fundierten Liberalismus zugeordnet werden, weil auf Basis eines entsprechenden Autonomieverständnisses z.B. Akteuren, die in patriarchalen Abhängigkeitsverhältnissen leben, nicht nur Autonomie, sondern zusätzlich auch der Status als moralisch und politisch Gleiche abgesprochen werden kann (vgl. Christman 2004). So wie jedoch aus einer offenen Anthropologie nicht abgeleitet werden kann, dass Akteure zur Selbstbestimmung bestimmt sind, so folgt aus einer Konzeption des politischen Respekts weder automatisch, dass *personale* Autonomie selbst als Teil staatsbürgerlicher Erziehung zu begreifen wäre, noch dass *personale* Autonomie die zentrale Voraussetzung für Respekt darstellen müsste (Giesinger 2012b, S. 8).<sup>64</sup> Die „normativen Kernideen des politischen Liberalismus“ (ebd. S. 10) sind offensichtlich recht flexibel interpretierbar.<sup>65</sup>

Giesingers normative Umdeutungen und Anreicherungen des Begründungsprogramms des politischen Liberalismus werden verständlicher, wenn man bedenkt, wie niedrigschwellig Nussbaums (2011) in Abgrenzung von und im Anschluss an Rawls entwickelte liberale Konzeption des *politischen* Respekts unter moralisch und politisch Gleichen und der damit verbundene Standard der Vernünftigkeit angesetzt sind - insbesondere wenn man sie mit Konzeptionen des *pädagogischen* Respekts in der Tradition moderner, autonomieorientierter Pädagogik vergleicht (die Giesinger zunächst ablehnt, nur um zu ihr auf anderem Weg zurückzukehren)<sup>66</sup>. Als vernünftig gelten bei Nussbaum nicht nur solche Personen, die die

---

der die Bürden des Urteilens anerkennt, automatisch im personalen Sinne autonom sein müsste. Dies ist jedoch zirkulär und widerspricht offensichtlich der politisch liberalen Programmatik, die gerade ausschließen will, dass nur liberale Lehren vernünftige umfassende Lehren sein können (Rawls 2003, S. 35).

<sup>63</sup> Giesinger diskutiert die mit diesem Problem verbundenen Dilemmata - ohne sie aber zu lösen - in: Giesinger (2014).

<sup>64</sup> Man kann konzедieren, dass eine rudimentäre Form von Autonomie als Voraussetzung für Respekt angesehen werden könnte. Dies gilt jedoch nicht notwendig auch für Autonomie als pädagogische Zielformel.

<sup>65</sup> Da der Versuch, personale Autonomie als Teil der normativen Grundlagen des politischen Liberalismus zu bestimmen, die Grundlagen des politischen Liberalismus im Sinne von Rawls untergräbt, argumentiert Giesinger, dass Kinder, *nachdem* sie eine entsprechende Erziehung zur Autonomie genossen haben, sich immer noch autonom gegen eine autonome Lebensführung entscheiden könnten (Giesinger 2012a, S. 11). Diese Argumente lösen jedoch den Konflikt zwischen Eltern und Staat, den Rawls und Nussbaum ohne Rekurs auf autonomieperfektionistische Oktrois regeln wollen, genauso wenig auf, wie sie religiös motivierte Eltern von den Vorzügen einer autonomieorientierten Erziehung überzeugen dürften.

<sup>66</sup> Man fühlt sich an das Kinderbuch: „*Oh wie schön ist Panama*“ (Janosch) erinnert. Bevor sich der kleine Bär und der kleine Tiger auf die Suche nach ihrem Traumland begeben (Panama), basteln sie sich ein eigenes Schild, auf dem PANAMA steht, das sie vor ihrer Haustür aufstellen, damit es ihnen den Weg zeigen kann (wie Philosophen - selbst in der Regel keine 'laufenden Wegweiser' (Scheler) - wissen, brauchen wir schließlich Orientierung). Nach einer langen Reise und vielen Umwegen landen sie dann wieder da, wo sie losgegangen sind, finden das Schild und fühlen sich bestätigt das *richtige* Ziel gefunden zu haben. Auch wenn der Weg natürlich manchmal das Ziel ist, ändert dies nichts daran, dass sie im Kreis gelaufen sind und der Denkweg

Bürden der Urteilskraft anerkennen ((was aus ihrer Sicht zu voraussetzungsreich und zumindest Perfektionismusverdächtig ist, da es eine Reihe von umfassenden Lehren und Überzeugungen (z.B. Aliens haben die Erde erobert, New Age Religionen) ausschließen würde)), sondern solche, die das Prinzip des gleichen Respekts anerkennen. Respekt zielt daher bei Nussbaum in erster Linie auf die Person und ihre Würde<sup>67</sup>, nicht auf die von der Person vertretene Doktrin. Letztere muss aber dennoch zumindest einem minimalen Standard der Vernünftigkeit genügen, um als respektwürdig zu gelten.

Wall rekonstruiert und kommentiert Nussbaums Konzeption der Vernünftigkeit wie folgt: „Minimally Reasonable: a conception of the good is appropriately reasonable so long as its adherents are stably disposed to affirm it and it is the product of their efforts to find meaning or value in life. (...) Since irrational and even silly conceptions of the good can be the product of efforts to find meaning or value in life, they are entitled to full respect under it. However, since these conceptions of the good are not the product of the exercise of rational capacities - except in the very minimal sense in which any belief is the product of such capacities - the third specification fits uncomfortably with the thought that respect for persons is respect for their rational capacity to respond to reasons“ (Wall 2012, S. 12). Zunächst ist eher unklar, ob sich diese sehr dünne, nur an einem Ideal politischer Autonomie orientierte liberale Konzeption des Respekts ohne weiteres auf die Gegebenheiten pädagogischer Problemkonstellationen übertragen lässt, in denen man erwarten könnte, dass die Ansprüche an Einstellungen und Überzeugungen, die als noch vernünftig zu gelten haben, üblicher Weise von höheren epistemischen Standards ausgehen müssen. Auch wenn das Spektrum des Tolerablen im Rahmen einer solchen Konzeption enorm ausgeweitet wird, ist daher fraglich, wie eine entsprechende Vorgabe pädagogisch umgesetzt werden könnte und ob die Folgen einer solchen Umsetzung auch als wünschenswert anzusehen sind.

Nussbaum erwähnt folgendes Beispiel für mangelnden Respekt: „(...) teachers in public schools should not say that argument is better than faith as a general way of solving all problems in life. To say this is to denigrate students who are members of nonrationalist religions“ (Nussbaum 2011, S. 39). Während rationale Persuasion und Argumentation im Rahmen anderer Konzeptionen durchaus mit der Einnahme einer Haltung der Toleranz kompatibel sind (Cohen 2004, S. 86), müssen kritische Anfragen an persönlich relevante Einstellungsmuster bei Nussbaum unterbleiben, weil sie als Ausdruck von Intoleranz interpretiert werden könnten. *Sie plädiert also dafür, Kindern mit benevolenter Motivation die Möglichkeit vorzuenthalten, tradierte Wertvorstellungen zu hinterfragen, um sie so zu respektieren.* Üblicher Weise würde man jedoch genau von dem Gegenteil ausgehen: „To omit ultimate ends and ideals from the scope of autonomous reflection does not show appropriate respect for human beings. It treats individuals as robots with fixed ends“ (Warnick 2012, S. 419). Wenn es um politische Kontroversen zwischen Bürgern geht, hat das kommunikative Beschweigen dagegen ein Ende und rationale Argumentationen werden wieder zugelassen.

Angesichts von Nussbaums programmatischen Vorgaben bleibt jedoch unklar, wie Lehrer ihren Beruf ausüben sollen, ohne an die Urteilskraft ihrer Schüler zu appellieren und in Standards rationaler Problemlösung einzuführen, ohne dabei auch nolens volens die Überzeugungen von Schülern (z.B. Aliens haben den Planeten erobert) automatisch mit in Frage zu stellen. Wollte man die epistemologisch-ethische Abstinenz und Zweiteilung des Lehrers und des Schülers, die Nussbaum vorschwebt, praxisrelevant machen und durchsetzen,

---

zirkulär bleibt. Es scheint bei Giesinger ein eigentümliches Verhältnis der Passung oder Adaptation zwischen kulturspezifischen Selbstverständigungsansätzen (z.B. Autonomie als legitimes Erziehungsziel wird im deutschsprachigen Raum selten in Frage gestellt, höchsten modifiziert: z.B. von Machttheoretikern), dem allgemeinen Begründungsprogramm und entsprechenden Ableitungsversuchen vorzuliegen, das bei genauerer Analyse auch alternative Interpretationen und Sichtweisen zulässt. Damit soll natürlich nicht behauptet werden, dass die entsprechenden philosophischen Großprojekte und Unterscheidungen für die Bewertung konkreter Fragen irrelevant oder folgenlos wären bzw. dass sich beliebige Ableitungszusammenhänge herstellen ließen. Da man aber offensichtlich mit Rawls gegen Rawls argumentieren kann bzw. ein und dieselbe Position im Rahmen politisch liberaler Rechtfertigungen vertreten und nicht vertreten kann, stellt sich die Frage, ob es mit Blick auf die hier diskutierten Problemstellungen nicht sinnvoller ist, *direkt* dafür zu argumentieren, dass ein autonom gewähltes Leben einem nicht autonom gewählten Leben vorzuziehen ist.

<sup>67</sup> Nussbaum sieht selbst, dass ein Kantischer Würdebegriff selbst nicht zwingend pluralismuskompatibel ist, diskutiert das Problem jedoch nicht eingehend.

müsste man entweder öffentliche Schulen selbst abschaffen oder aber im Namen 'öffentlich-politischer Werte' eine mit Blick auf minimale Standards der Rationalität eher defizitäre Form des Unterrichtens propagieren. Es scheint für Lehrer kaum möglich, die Art des Zustandekommens der persönlichen Überzeugungen von Schülern gänzlich zu ignorieren und entsprechend alles zu tolerieren, was an privaten Ansichten im Unterricht geäußert wird (egal welchen Inhalts und unabhängig davon, ob diese Ansichten reflektiert sind oder nicht).<sup>68</sup> Dies gilt auch dann, wenn sich der Respekt für die Person, die eine Konzeption des Guten vertritt, nicht von dem Respekt vor der Konzeption des Guten<sup>69</sup> trennen lässt, da letztere in starkem Maße identitätskonstitutiv sein könnte (Nussbaum 2011, S. 22)<sup>70</sup>.

Während es in anderen Kontexten problematisch sein kann Akteuren, die z.B. in nichtegalitär strukturierten Sozialbeziehungen leben, zu unterstellen, sie hätten diese nicht autonom gewählt, ist mit Bezug auf Kinder ein paternalistischer Vorbehalt bei der Zuschreibung und Zumutung von Autonomie eher die Regel. Eine entsprechende Einschränkung des Respektablen und Tolerablen ist aber nur dann zu rechtfertigen, wenn Gleichheit *und* Autonomie überhaupt als wünschenswert vorausgesetzt werden können. Dass Respekt also bei Giesinger an die Forderung nach Bildung zur Autonomie gekoppelt werden muss, kann als Harmonisierungsversuch zwischen einer *politischen* Konzeption und den Normvorgaben der pädagogischen Tradition gelesen werden.

Kurzum: Giesingers Generalangriff gegen die pädagogische Tradition (2011/2012a/2012b/2014) wirft eine Reihe von diskussionswürdigen Fragen auf. Das Ziel, das Prinzip der Toleranz auf die Philosophie selbst anzuwenden, ist im Rahmen seiner *pädagogisierenden Aneignung* des politischen Liberalismus jedoch nicht einlösbar.

### 3.3 Liberal perfektionistische Rechtfertigungsstrategien

Im Gegensatz zu politisch liberalen Rechtfertigungsstrategien, die versuchen, ein liberales Prinzip der Toleranz ohne Rekurs auf eine Konzeption personaler Autonomie zu begründen, schlagen liberal perfektionistische Rechtfertigungsstrategien genau den umgekehrten Weg ein. Personale Autonomie liefert aus dieser Sicht die moralische Basis einer liberalen Toleranzkonzeption. Raz geht von folgender Annahme aus: „The value of personal autonomy is a fact of life. Since we live in a society whose social forms are to a considerable extent based on individual choice, and since our options are limited by what is available in our society, we can prosper in it only if we can be successfully autonomous. We may do so to various degrees. Some people may base more of their lives on those aspects, such as parenthood, where choice is more limited. Others may improvise in their own lives and vary common forms to minimize the degree of choice in them. But ultimately those who live in an autonomy-enhancing culture can prosper only by being autonomous“ (Raz 1986, S. 394). Autonomie ist daher aus Razs Sicht aus sozialstrukturellen Gründen eine Bedingung dafür, in modernen Gesellschaften ein gutes Leben führen zu können. Ein liberaler Staat muss und kann aus seiner Sicht nicht neutral gegenüber unterschiedlichen Konzeptionen des Guten bleiben. Da Autonomie zu den Bedingungen eines guten Lebens in liberalen Gesellschaften gehört, besteht die Aufgabe eines liberalen Staates darin, diese Bedingungen herzustellen. Gemeinschaften, die z.B. eine Erziehung zur Autonomie nicht wertschätzen, können daher zwar ggf. aus pragmatischen Gründen toleriert werden, sie müssen jedoch nicht in gleichem Maße gefördert werden wie solche, die dies tun.

Damit aber einer Person sinnvoller Weise Autonomie zugeschrieben werden kann, bedarf sie einer adäquaten Bandbreite von Optionen. Ein solches Spektrum von Optionen kann nur dadurch gesichert werden, dass eine Pluralität von moralisch akzeptablen, wenn auch miteinander inkompatiblen, Lebensformen existiert, und dem Akteur zur Wahl steht. Die Begründung eines perfektionistischen Prinzips personaler Autonomie geht daher einher mit einer Version eines moralischen Pluralismus: „Moral pluralism is the view that there are various forms and styles of life which exemplify different virtues and which are incompatible. Forms or styles of life are incompatible if, given reasonable assumptions about human nature,

---

<sup>68</sup> Nussbaum konzediert zumindest, dass „demeaning stereotypes“ im öffentlichen Raum (also auch an öffentlichen Schulen) durch rationale Formen der Beeinflussung bekämpft werden sollten (ebd. S. 41).

<sup>69</sup> Zu den entsprechenden Zuordnungs- und Abgrenzungsproblemen: Balint (2006); Dillon (2014).

<sup>70</sup> Für eine analytisch feiner kalibrierte Konzeption des wechselseitigen Respekts, die auch stärkere Formen der rationalen Prüfung und Kritik von persönlichen (Glaubens-)überzeugungen erlaubt: Bird (2010).

they cannot normally be exemplified in the same life. (...) Moral pluralism claims not merely that incompatible forms of life are morally acceptable but that they display distinct virtues, each capable of being pursued for its own sake" (Raz 1987, S. 317f.). So wie die Förderung eines adäquaten Spektrums von Optionen, das Autonomie möglich macht, die Existenz und den Schutz eines moralischen Pluralismus erfordert, so impliziert ein *kompetitiver* moralischer Pluralismus, in dem unterschiedliche objektiv wertvolle Lebensformen im Widerstreit liegen, nicht nur, dass „trade-offs“ *innerhalb* einer Lebensform zwischen unterschiedlichen Tugenden unvermeidbar sind (man kann eine bestimmte Tugend häufig nur auf Kosten einer anderen erwerben), sondern auch, dass Wertkonflikte *zwischen* unterschiedlichen Lebensformen nicht zu vermeiden sind. Es besteht daher nach Raz ein interner Begründungszusammenhang zwischen personaler Autonomie, einem kompetitiven Pluralismus und Toleranz: „The moral virtues associated with the diverse forms of life allowed by a morality which enables all moral persons to attain autonomy by moral means are very likely to depend on character traits many of which lead to intolerance of other acceptable forms of life. All those forms of life are not only morally legitimate but also ones which need to be available if all persons are to have autonomy. Therefore respect for autonomy by requiring competitive moral pluralism also establishes the necessity for toleration. (...) The duty of toleration is an aspect of the duty of respect for autonomy" (ebd. S. 322f.). Wir brauchen Toleranz, um unter den Bedingungen eines kompetitiven Pluralismus (Intoleranz gegenüber wertvollen Lebensweisen) eine der notwendigen Bedingungen für Autonomie aufrecht zu erhalten (adäquates Spektrum von Optionen).

Im Gegensatz zu einer antiperfektionistisch orientierten Konzeption personaler Autonomie erfordert Autonomie keine Neutralität bezüglich der Optionen, die dem Akteur offenstehen müssen. Ein perfektionistisches Autonomieprinzip geht davon aus, dass Autonomie ein zentraler Bestandteil eines guten Lebens in modernen, pluralistisch verfassten Gesellschaften ist. Es erfordert nicht die Offenheit einer *bestimmten* Option oder Lebensweise, sondern die Offenheit eines Spektrums *moralisch akzeptabler* Optionen und Lebensweisen. Die Nichtoffenheit moralisch nicht akzeptabler Optionen und die Entfernung entsprechender Optionen vom moralischen Menü schränkt dagegen Autonomie nicht in signifikanter Weise ein, da Autonomie nach Raz nur dann wertvoll und förderungswürdig ist, wenn hinreichend wertvolle Optionen gewählt werden (ebd. S. 326). Dies bedeutet umgekehrt jedoch auch, dass nicht jede autonome Entscheidung in gleichem Maße toleriert werden muss, da gerade autonome Entscheidungen für unmoralische Optionen als fragwürdiger gelten als nichtautonome (ebd. 325). „Autonomous life is valuable only if it is spent in the pursuit of acceptable and valuable projects and relationships. The autonomy principle permits and even requires governments to create morally valuable opportunities, and to eliminate repugnant ones" (ebd. S. 330).<sup>71</sup>

Die Annahme einer Pluralität grundsätzlich wünschenswerter, jedoch inkompatibler Lebensformen hat wichtige Folgen für die Ausformulierung der Ablehnungskomponente in Raz's Toleranzkonzeption. Zunächst führt Raz seine Toleranzkonzeption wie folgt ein: „Toleration is a distinctive moral virtue only if it curbs desires, inclinations, and convictions which are thought by the tolerant to be in themselves desirable. Typically a person is tolerant if and only if he suppresses a desire to cause to another a harm or hurt which he thinks the other deserves" (ebd. S. 320). Er qualifiziert diese Vorgabe in einem nächsten Schritt dadurch, dass nicht nur moralisch abgelehnte Praktiken Objekte von (In-)toleranz sein können, sondern auch die Begrenztheiten Anderer, d.h. ihre mangelnden Leistungen auf einem bestimmten Gebiet, die jedoch wiederum darin begründet sein können, dass sie gleichzeitig Aspekte von Tugenden auf einem anderen Gebiet darstellen können (die als grundsätzlich wertschätzungswürdig gelten können). Diese Gleichzeitigkeit von Toleranz mit Bezug auf

---

<sup>71</sup> Raz macht seine autonomiebasierte Toleranzkonzeption außerdem zum Ausgangspunkt einer autonomieperfektionistischen Reformulierung des Schadensprinzips, die eine Reihe von Pflichten begründet, die auf die Ermöglichung und Sicherung der unterschiedlichen Komponenten des Autonomieideals abzielen. Es ist aus seiner Sicht z.B. legitim, Adressaten, die ihren autonomiebasierten Pflichten gegenüber anderen nicht nachkommen (Unterlassungen), dazu zu zwingen, sich pflichtkonform zu verhalten. Das Schadensprinzip wird zudem nicht alleine auf 'other-regarding conduct' bezogen: „A moral theory which values autonomy highly can justify restricting the autonomy of one person for the sake of the greater autonomy of others or even of himself in the future" (Raz 1987, S. 331). Für eine detaillierte Rekonstruktion und Kritik: Quong (2011), Kap.2.

bestimmte Limitationen und von Wertschätzung gegenüber den Tugenden oder Aspekten einer Lebensform, die für diese Limitationen verantwortlich sind, stellt die Verbindung zwischen Raz moralischem Pluralismus und seiner Toleranzkonzeption her: „The fact that intolerance can be directed at people’s limitations and that those can be aspects of some other virtues which those people possess acquires special significance for those who believe in moral pluralism. It provides the link between pluralism and toleration“ (ebd. S. 321). Die Inkompatibilität unterschiedlicher Lebensformen führt nach Raz zwar unweigerlich zu Formen der Ablehnung und zu Feindseligkeiten zwischen gesellschaftlichen Gruppen. Wenn wir aber davon ausgehen, dass es in liberalen Gesellschaften eine Rivalität von an sich wertvollen Lebensformen gibt, können wir gleichzeitig auch bestimmte Begrenztheiten des Anderen tolerieren, ohne die entsprechenden Einstellungen und Haltungen *in toto* ablehnen zu *müssen*.<sup>72</sup> Damit die Ablehnungskomponente in solchen Fällen nicht gänzlich verloren geht, erfordert Toleranz hier nur eine Form der „beschränkte(n) oder `reservierte(n)´ Wertschätzung“ (Forst 2003, S. 48).

Das *erste* Problem, mit dem sich Raz autonomieperfektionistische Rechtfertigung eines liberalen Prinzips der Toleranz auseinandersetzen muss, ist, dass weder Autonomie, noch die Annahme der Wahrheit eines moralischen Pluralismus pluralismuskompatibel sind. „Raz thinks that it is not only permissible but also urgently required for governments to promote toleration by building political principles based on the truth of pluralism. Thus government will be in the business of ranking and ordering comprehensive doctrines, both by saying that these are genuinely valuable and those are not, and also by asserting that a plurality of doctrines has moral worth“ (Nussbaum 2011, S. 12). Da z.B. Mitglieder bestimmter Religionsgemeinschaften weder personale Autonomie wertschätzen, noch davon ausgehen, dass es eine Vielzahl objektiv wertvoller Konzeptionen des Guten gibt, liegt die Annahme nahe, dass „(...)der ethische Liberale (...) selbst in der misslichen Lage zu sein (scheint), im Konfliktfall lediglich eine umfassende Lehre gegen eine andere zu setzen“ (Forst 2003, S. 692)

Toleranz auf der Basis von Autonomie und moralischem Pluralismus zu rechtfertigen, ist aus dieser Sicht nicht nur intolerant, sondern erlaubt auch Rechtfertigungen von weich paternalistischen Oktrois gegenüber solchen Lebensgemeinschaften, die Autonomie nicht wertschätzen. Zunächst zum Paternalismuseinwand. Es mag zwar richtig sein, dass auf Basis einer autonomieperfektionistisch justierten Toleranzkonzeption Formen der Erziehung zur Toleranz gerechtfertigt werden können, die manche Eltern (die wiederum für ihre Lebensweise Toleranz einfordern) als Ausdruck der Intoleranz gegenüber ihrer Konzeption des Guten verstehen. Gegen diese Kritik ist jedoch einzuwenden, dass weder im politischen noch im pädagogischen Kontexten jedes auf Autonomieförderung abzielende Arrangement gleich eine *ganze* Konzeption des Guten verunmöglichen muss (für feiner kalibrierte Unterscheidungen: Chan 2000) und es natürlich immer Eltern geben wird, die bestimmte Formen staatlicher Eingriffe als beleidigende Einschränkung ihrer Rechte wahrnehmen. Dabei wird jedoch vorausgesetzt, dass Eltern Rechte gegenüber ihren Kindern haben, was eine verfehlte Annahme darstellt (zum Folgenden: Schickhardt 2012, Kap. 8). Eltern haben natürlich Rechte als Staatsbürger, *nicht* aber Rechte *gegenüber* ihren Kindern. Rechte sind dafür da, die Interessen ihrer Träger zu schützen, nicht die Interessen Dritter. Eltern haben daher vielmehr Pflichten gegenüber ihren Kindern, zu denen vor allem auch autonomieorientierte Pflichten gehören. Was in diesem Fall eingeschränkt und nicht toleriert wird, sind nicht irgendwelche Erziehungsrechte der Eltern. Es mag sein, dass bestimmte *Aspekte* der Lebensform der Eltern durch autonomieperfektionistisch begründbare Erziehungsarrangements zerstört werden<sup>73</sup>. Es geht jedoch in diesem Fall nur zweitrangig um die Lebensform der Eltern, sondern um die ihrer Kinder. „Kinder sind *keine* Mittel zur Bewahrung der Werte, Kultur und Lebensstile ihrer Eltern und ebenso wenig zur

---

<sup>72</sup> McKinnon kritisiert, dass Raz aus der These über die Natur des moralischen Pluralismus (evaluative und praktische Inkompatibilität wünschenswerter Formen des guten Lebens) eine These über den Charakter des Pluralismus (Unvermeidbarkeit von Feindseligkeiten zwischen Gruppen) ableitet (McKinnon 2007, S. 65). Sie übersieht meines Erachtens jedoch, dass Razs These über den Charakter des Pluralismus und entsprechende Formen der Toleranz sich nicht in dem Fokus auf unvermeidbare Feindseligkeiten erschöpft.

<sup>73</sup> „People often claim that any reform of their way of life would utterly destroy it. But these claims are often false and exaggerated. If we have good reason that the wrongful conduct could be eliminated or reformed without destroying the way of life of which it is a part, then we lose our reason to tolerate it“ (Wall 1998, S. 69).

unqualifizierten Konservierung eines unkritisch für wünschenswert gehaltenen, bestehenden Pluralismus“ (Hervorhebung im Original: J.D.) (Schickhardt 2012, S. 252). Ein autonomiebasierter Pluralismus ist daher einem Pluralismus vorzuziehen, der sich durch ein „Nebeneinander von Traditionen und Ideologien, die zu rein äußerlichen Formen erstarrt sind“, auszeichnet (ebd. S. 252, Anm. 447).

Es gibt in liberalen Demokratien fast nichts, was nicht kontrovers diskutiert wird. Es besteht nicht nur keine Einigkeit darüber, was die Begriffe „liberal“, „Demokratie“ oder „kontrovers“ bedeuten, wir sind uns noch nicht einmal einig darüber könnte, was es bedeuten könnte, sich einig zu sein. Das besagt jedoch nicht, dass nur, weil etwas kontrovers diskutiert wird (z.B. Autonomie und moralischer Pluralismus), es nicht doch legitim und geboten sein könnte. Der Einwand, man könne oder dürfe Toleranz nicht auf Basis einer umfassenden Lehre begründen, setzt voraus, dass man Rawls Unterscheidung zwischen einem umfassenden Liberalismus und einem politischen Liberalismus akzeptiert. Wie wir gesehen haben, erlaubt diese Unterscheidung weder eindeutige Zuordnungen, noch ist es klar, in welche Kategorie der politische Liberalismus selbst am besten eingeordnet werden sollte. Auch hier ist zu vermuten, dass im Konfliktfall lediglich eine umfassende Lehre (politischer Liberalismus) gegen eine andere (liberaler Perfektionismus) gesetzt wird, mit dem Unterschied, dass letztere die Wertprämissen offen expliziert, von denen sie ausgeht. Der Rawls'sche Rechtfertigungsblocker eignet sich daher nicht dafür, liberalen Perfektionisten den Wind aus den Segeln zu nehmen.

Man kann *zweitens* einwenden, dass Raz global ansetzende Einschätzungen zur Rolle von Autonomie in modernen Demokratien (die auch aus der deutschsprachigen Erziehungsphilosophie bekannt sein dürften) nicht mit einer zureichenden Begründung der Vorteile des propagierten Ideals gegenüber anderen Lebensformen einhergehen (Jaeggi 2013, S. 46) und zudem auf empirisch falschen Annahmen über den Zusammenhang von Autonomie und Wohlergehen beruhen (Spinner-Halev 2000, S. 52f.; Swaine 2010). „There is no reason to think that only autonomous lives full of choices are good. By arguing that the state should promote well-being and autonomy, Raz invites questions about what happens when the two diverge“ (ebd. S. 53). Konzedieren kann man daher, dass eine autonome Lebensführung in vielen Fällen auch negative Begleiterscheinungen haben kann: „Paradoxically, those who live with an openness to the diversity of good lives will also be conscious of the losses which their openness exacts. (...) But on reflection one may decide that the gains offset the loss or what is lost is not a real option anyhow. Giving up on the good life as a linear quest may occasion a painful feeling of disorientation. But it may also yield a powerful sense of liberation“ (Callan 1997, S. 67). Dies gilt jedoch für jedwede Kopplung von bestimmten Erziehungsumwelten mit Toleranz- und Autonomieregimen, für die von Burt nicht weniger als die von Raz. Die Frage, welche Form kultureller Eingebundenheit im Verhältnis zu unterschiedlichen Konzeptionen der Autonomie am ehesten dem Wohl von Adressaten zuträglich ist, lässt sich nicht a priori bestimmen, sondern bleibt eine Frage, die sich nur von Fall zu Fall empirisch beantworten lässt. Unstrittig ist, dass eine autonome Lebensführung nicht in jedem *denkbaren* Fall auch eine gute Form zu leben darstellt. Ein gewisses Maß an Unabhängigkeit und die Offenheit eines angemessenen Spektrums von Optionen stellen jedoch Ermöglichungsbedingungen dafür dar, sich von nicht wünschenswerten Arten der sozialen Einbindung zu befreien und die eigene Lebensführung zu *ändern*.

Die Annahme der Kompatibilität von Autonomie als Basis von Toleranz mit bestimmten perfektionistisch begründbaren Maßnahmen, die auf die Unterstützung guter Entscheidungen abzielen (Anreizstrukturen u.Ä.), wirft *drittens* das Problem auf, dass eine entsprechend justierte Autonomiekonzeption zumindest aus Sicht mancher Liberalismuskonzeptionen weder als liberal gelten kann, noch hinreichende Abgrenzungen zwischen (illegitimen) Formen der Manipulation und Autonomie erlaubt (Quong 2011, S. 71f.). Quong konstruiert daraus ein Dilemma: Entweder lassen perfektionistisch begründbare Maßnahmen sich begründen, verstoßen dann jedoch gegen ein deontologisch justiertes Autonomieprinzip (und gelten aus seiner Sicht daher nicht mehr als liberal), oder sie lassen sich auf Basis eines deontologisch justierten Autonomieprinzips nicht begründen und bleiben damit liberal. „The value of autonomy can thus deliver a principled commitment to liberal toleration, or it can deliver perfectionism, but I doubt there is a coherent conception of autonomy that can deliver both“ (ebd. S. 71f.). Dieses „Dilemma“ scheint mir nicht sonderlich interessant, insofern es vor allem um die Zuweisung des Labels „liberal“ geht. Wenn eine liberale Konzeption der

Toleranz per definitionem ausschließt, Menschen dabei zu unterstützen, bessere Entscheidungen zu treffen, dann ist Raz Toleranzkonzeption nicht liberal (umso schlimmer für „den“ Liberalismus). Dies bedeutet jedoch nicht, dass seine Konzeption nicht im besonderen Maße plausibel machen kann, wie zentrale liberale Werte (z.B. Autonomie) auf angemessene Weise gefördert werden können. Interessanter ist der Einwand, dass die Annahme der Kompatibilität von Autonomie im Raz'schen Sinne mit bestimmten Maßnahmen (z.B. Anreizstrukturen) nicht mehr erlaubt, diese Maßnahmen als Einschränkungen zu qualifizieren. Dieses Problem ist mit komplexen Fragen bezüglich der Verwobenheit normativer Bewertungen mit metaphorischen Beschreibungen von Konstellationen verbunden, die hier nicht diskutiert werden sollen (vgl. Drerup 2013). Gegen Quongs Einwand sei jedoch angemerkt, dass eine deontologisch justierte Autonomiekonzeption, die jede benevolente Gestaltung von Entscheidungsumwelten als normativ fragwürdig oder gar als respektlose Form der Beleidigung ansieht, Folgeproblemen zu kämpfen hat (es gibt dann nichts mehr, was nicht irgendwie einschränkt, manipulativ oder beleidigend ist: z.B. Supermärkte), da sie die Voraussetzungen von Autonomie und *legitimen* Formen der Autonomiezumutung nicht angemessen berücksichtigen kann.

Ein *viertes* Problem der Raz'schen Toleranzkonzeption besteht wiederum in ihrem starken Fokus auf den Wert der Autonomie und der Annahme der Wahrheit eines moralischen Pluralismus als Rechtfertigungsgrundlage für Toleranz. Dies mag auf der Ebene der Rechtfertigung von politischen Prinzipien Sinn machen. Wenn es jedoch um die Frage einer Erziehung zur Toleranz geht, stellen sich Schwierigkeiten ein, zu bestimmen, *welche* Fähigkeiten und Einstellungen als konstitutiv für Toleranz gelten sollen und ob diese alle unter den selben „moral umbrella“ (Autonomie) (Raz 1987, S. 313) subsumiert werden können.

Toleranz als normativ abhängiger Begriff (Forst 2003, S. 49) kann im Rahmen unterschiedlicher Toleranzkonzeptionen natürlich auf einer Vielzahl von Haltungen basieren „von denen sich keine auf den Wert der Toleranz als solche bezieht. Noch weniger beziehen sich diese Haltungen auf jene (...) moralische Toleranzauffassung“, so Williams „, die sich auf den Wert der Autonomie beruft. Die erforderlichen Haltungen schließen solche soziale Tugenden ein wie den Wunsch, zu kooperieren und friedlich mit seinen Mitbürgern auszukommen, sowie die Fähigkeit, die Dinge so zu sehen, wie sie den anderen erscheinen“ (Williams 2000, S. 117). Nicht nur in pädagogischen Konstellationen können ganz unterschiedliche sich überschneidende Motive und Dispositionen bei der Einnahme einer Haltung der Toleranz eine Rolle spielen, die vor allem auf Habitualisierungsprozesse und nicht allein auf autonomiekonstitutive Fähigkeiten zurückgeführt werden können. In Anbetracht der Schwierigkeiten, in die sowohl die unterschiedlichen Minimalisierungsstrategien als auch politisch liberale Rechtfertigungsstrategien geraten wenn sie versuchen, Toleranz ohne Rekurs auf eine Konzeption personaler Autonomie zu begründen, die auch von perfektionistischen Elementen ausgeht, scheint es jedoch gerade ein Vorteil liberal perfektionistischer Rechtfertigungsstrategien zu sein, dass sie die Wertprämissen offen explizieren, von denen sie ausgehen. Die Konstruktionen des politischen Liberalismus (politische Autonomie; Bürden des Urteilens) eignen sich hingegen gut dazu, starke autonomieethische Annahmen zu invisibilisieren. Fraglich bleibt, ob sie sich ebenso gut dazu eignen, entsprechende Formen der Erziehung zur Autonomie und zur Toleranz zu begründen.

Überdies scheint eine perfektionistische Autonomiekonzeption, wenn es um die *Tolerierbarkeit* von Einstellungen des Adressaten geht, einer Reihe von etablierten pädagogischen Annahmen in besonderer Weise zu entsprechen. Erstens sind wir bereit, in pädagogischen Konstellationen, in denen der Adressat noch nicht vollständig autonom ist, lokale Autonomie, als eine gradierbare Bedingung für die Tolerierbarkeit einer Entscheidung, in der Regel eher dann zu unterstellen, wenn dem Adressaten hinreichend wertvolle Optionen offenstehen. Zweitens gehen wir, gerade wenn der Adressat noch keine hinreichend stabile Konzeption des Guten ausgebildet hat, davon aus, dass es sinnvoll ist, bestimmte Optionen vom moralischen Menü zu entfernen, weil ihre Realisierung, sofern keine pädagogischen Gründe dagegen sprechen (Lernen aus Fehlern), nicht als förderungswürdig erachtet werden kann. Drittens sind Pädagogen regelmäßig mit dem Problem konfrontiert, dass der Adressat seine Autonomie auf falsche, d.h. nicht wünschenswerte Art und Weise nutzt. Dies muss natürlich nicht in jedem Fall eine Haltung der Intoleranz oder eine Intervention nach sich ziehen. In jedem Fall wird man eine autonome Entscheidung jedoch eher tolerieren, wenn der

Adressat seine Autonomie für Projekte nutzt, die grundsätzlich als wünschenswert gelten können. Während eine liberal perfektionistische Autonomiekonzeption plausibel machen kann, *warum* Autonomie als wertvoll erachtet werden kann (weil sie die Realisierung wünschenswerter Projekte zuträglich sein kann) und warum wir bestimmte autonome Entscheidungen eher tolerieren wollen als andere, liefert eine antiperfektionistische Autonomiekonzeption keine Kriterien für eine Eingrenzung und für Gradierungen bezüglich des noch oder nicht mehr Tolerablen, da dem Adressaten hier unabhängig davon, für was er sich entscheidet, Autonomie zugeschrieben werden muss.

Ein *fünftes* Problem besteht darin, dass Raz Toleranz mit der Annahme einer Pluralität objektiv wertvoller Lebensweisen koppelt und dadurch die Ablehnungskomponente in der Toleranzkonzeption verlorenzugehen droht (Königs 2013, S. 482). Raz Toleranzkonzeption erlaubt daher nicht immer klare Abgrenzungen zwischen Toleranz und anderen positiven Formen der sozialen Bezugnahme (z.B. Akzeptanz oder Wertschätzung). Diese Schwäche kann jedoch, zumindest im Umgang mit Akteuren, die noch keine stabile Konzeption des Guten und auch nicht immer hinreichend stabile und begründete Formen der Ablehnungshaltung ausgebildet haben, auch als eine Stärke dieser Konzeption angesehen werden. In diesem Fall ist es naheliegend, eine differenzierte Sicht auf konfligierende Konzeptionen des Guten zu vermitteln, die es ermöglicht, bestimmte Aspekte einer Lebensweise abzulehnen, ohne aber gleich die ganze Lebensweise als nicht wünschenswert erachten zu müssen. Gerade weil wir um viele Vorzüge einer Lebensweise wissen, können wir eher geneigt sein, einen bestimmten Aspekt dieser Lebensweise zu tolerieren (Raz 1987, S. 320). Um die Einnahme einer solchen Haltung auf Seiten der Adressaten zu ermöglichen oder zu erleichtern, reicht es m.E. nicht, Diversität als soziales *Faktum* darzustellen (z.B. Brighouse 1998, S. 733) oder allein Respekt für die Freiheitsrechte anderer zu vermitteln (z.B. Balint 2010). Da *jede* Form der Darstellung der sozialen Welt die Präferenzen und Werthaltungen der Adressaten beeinflussen wird (Winch 2002, S. 34) bzw. diese Werthaltungen immer schon durch außerschulische Einflüsse mitbestimmt werden und pädagogisch Adressierte in der Regel weder die Art der Einrichtung ethischer Erziehungsumwelten mitbestimmen, noch einschätzen können, wie diese auf sie wirken, ist es geboten, eine Einrichtung ethischer Umwelten vorzuziehen, die die Wahl wünschenswerter, einem guten Leben eher zuträglichere Optionen fördern als nicht wünschenswerte, - ohne aber den Adressaten eine bestimmte Option aufzuoktroyieren (was gegen das autonomiebasierte Toleranzprinzip verstößt). Wenn man die Annahme teilt, dass Autonomie ein zentraler Aspekt eines guten Lebens ist, der durch die Einrichtung moralischer Umwelten gefördert werden soll, dann liefert nur ein perfektionistisches Autonomieprinzip Kriterien dafür, wie die unvermeidbaren *Selektionsprobleme* bei der Gestaltung dieser Umwelten gelöst werden sollen. Eine antiperfektionistisch justierte Autonomiekonzeption geht davon aus, dass bei der Einrichtung ethischer Umwelten nicht auf partikuläre Konzeptionen des Guten zurückgegriffen werden darf. Wenn man konzederen würde, dass eine solche Autonomiekonzeption eine angemessene Zielformel für schulische Erziehung darstellt, so kann auf Basis einer solchen Konzeption zwar begründet werden, warum wir die autonome Wahl nicht wünschenswerter Optionen *tolerieren* sollten. Sie schließt daher nicht aus, dass auch nicht wünschenswerte Optionen zu tolerieren sind. Sie liefert aber keine überzeugenden Gründe dagegen, dass *nicht* wünschenswerte Optionen in gleicher Weise durch die Einrichtung von Erziehungsumwelten zu *fördern* sind wie wünschenswerte (Winch 2002, S. 39). „Perfectionist liberals have no problem about defining a conception of the good in which autonomy is constituted by the ability to choose from a range of worthwhile life-choices. It would be perverse of an education system to offer to promote anything other than these“ (ebd. S. 41).

Wenn die Förderung von Autonomie einen kompetitiven Wertepluralismus und eine *Förderung* unterschiedlicher, moralisch akzeptabler „pursuits, projects and relationships“ voraussetzt (Raz 1987, S. 332), dann lässt sich ausgehend von einem perfektionistischen Autonomieprinzip auch begründen, dass unterschiedliche, objektiv gute Formen des Lebens als prinzipiell wünschenswerte Optionen dargestellt werden sollen, um Adressaten, *die noch keine stabile Konzeption des Guten ausgebildet haben*, die autonome Wahl eines guten Lebens zu *erleichtern*. Respekt vor der sich entwickelnden Autonomie des Adressaten erfordert nicht nur, diesen ein adäquates Spektrum wünschenswerter Optionen zur Verfügung zu stellen, sondern auch, dieses Optionenspektrum als prinzipiell wünschenswert darzustellen.

Auf diese Art lässt sich gewährleisten, dass Adressaten auch gegen den Willen ihrer Eltern, zumindest die Chance bekommen, unterschiedlichen, prinzipiell wünschenswerten Lebensformen mit einer Haltung der Offenheit und der Benevolenz gegenüberzutreten zu können. Dies schließt eine kritische, auf Distanzierung und „Kognitivierung“<sup>74</sup> abgestellte, Haltung natürlich nicht aus, sondern nur grundlose oder schlecht begründete Formen der Ablehnung, die auf ethisch fragwürdigen Vorurteilen beruhen.<sup>75</sup> Eine solche Haltung der benevolenten Offenheit kann im Rahmen einer autonomieorientierten Erziehung zum Pluralismus den Adressaten helfen, das notwendige Wissen, die motivationalen Voraussetzungen und Fähigkeiten zu erwerben, um selbst herauszufinden, welche Art zu leben am besten zu ihnen passt. Wenn hingegen als prinzipiell wünschenswert erachtbare Lebensweisen auf dem moralischen Menü gar nicht vorkommen oder nicht benevolent dargestellt werden, werden es Adressaten ungleich schwerer haben, sich *autonom* für eine passende Lebensweise zu entscheiden. Sie werden dann sich und eine zu ihnen passende Konzeption des Guten in der sozialen Welt, so wie sie in der Schule dargestellt wird, nicht wiederfinden können.<sup>76</sup>

Eine zentrale Aufgabe bei der Gestaltung pädagogischer Umwelten besteht daher darin, dort einen vernünftigen Umgang mit Wertkonflikten zu ermöglichen, wo es nötig ist, und solche Konflikte dort zu vermeiden oder zu entdramatisieren, wo es möglich ist. Dies setzt eine Klärung von Bedingungen voraus: Wann kann Toleranz überhaupt als eine Tugend betrachtet werden (oder eine Untugend), was sollte überhaupt als ein geeignetes Objekt der Toleranz gelten (und was nicht<sup>77</sup>) und wo ist es stattdessen sinnvoller, von Anfang an zu versuchen, Akzeptanz oder Wertschätzung zu fördern. Um Toleranz mit Bezug auf bestimmte Problemstellungen überflüssig oder zumindest leichter zu machen und um Kindern, auch im Gegensatz zu den Wertvorstellungen ihrer Eltern, zu ermöglichen, gegenüber anderen

---

<sup>74</sup> „Wie im Alltag, wo moralische Verurteilungen durch das Sprechen über Moral vermieden werden, bringt die Kognitivierung ethnisch kodierter Konflikte diese gezielt auf Distanz und vermeidet mit der Moralisierung auch die Kränkung der Kulturträger“ (Radtke 2012, S. 141).

<sup>75</sup> Das Ziel besteht also weder in einer positiven Attitüde bezüglich allem und jedem, noch in der bloßen Gewährleistung eines Minimums an Rechtsbewusstsein und Toleranz (Balint 2010), sondern in der Vermittlung der Fähigkeit, selbstständig wertvolle und weniger wertvolle Projekte zu bewerten und zu wählen. Die Einführung und Darstellung dieser Differenz (wertvoll/ weniger wertvoll) hat natürlich nolens volens zur Folge, dass bestimmte Entscheidungen als besser, andere als schlechter qualifiziert werden (Winch 2002). Ich gebe Balint völlig recht, wenn er feststellt: „Liberalism is not a cuddly doctrine in which everybody loves and appreciates each other“ (Balint 2010, S. 139). Will man Autonomie und Toleranz in dem hier beschriebenen Sinne ermöglichen, reicht jedoch eine bloße Aufklärung über Rechte nicht aus. Eine liberale Gesellschaft zeichnet sich nicht nur durch Respekt gegenüber Rechtsträgern aus, sondern auch dadurch, dass es kooperations- und anerkennungsbedürftigen Individuen *mitsamt* ihrer Differenzen leichter gemacht wird, einander wohlwollend zu begegnen.

<sup>76</sup> Hier bekommen wir es daher erneut mit dem bereits genannten Abgrenzungsproblemen einer Erziehung zur Toleranz zu tun. Worauf soll sich Toleranz beziehen, worauf Respekt, worauf Akzeptanz und worauf wertschätzende Anerkennung? Z.B. auf eine Person, auf seine Einstellungen oder gar auf seine „Kultur“? Ähnlich wie politisch liberale Ansätze mit Spill-over Effekten von politischer zu personaler Autonomie konfrontiert werden, kann man gegen eine benevolente Darstellung unterschiedlicher Lebensweisen einwenden, dass sie in jedem Fall zu Spill-over Effekten zwischen einer Erziehung zur Toleranz, verstanden als Respekt zwischen Staatsbürgern, und einer Erziehung zur wertschätzenden Anerkennung führen werden (Lægaard 2010, S. 35), die sich auch auf partikulare Merkmale der mitgebrachten kulturellen Lebensform eines Adressaten beziehen und nicht nur auf seine Rolle als Staatsbürger. Dies muss jedoch kein Problem darstellen, denn: „(...) a degree of particularised recognition can aid the case of toleration“ (Jones 2010, S. 53).

<sup>77</sup> Es sollte z.B. nicht das *Ziel* öffentlicher Erziehung sein, dass unterschiedliche sexuelle Orientierungen *nur* toleriert werden. In liberalen Gesellschaften sollte es Ziel sein, dass alternative sexuelle Orientierungen akzeptiert werden, denn nur so kann gewährleistet werden, dass es Kindern - unabhängig davon welche sexuelle Orientierung sie faktisch haben - leichter gemacht wird, sich in der Darstellung der sozialen Welt und in der realen Welt wiederzufinden. Was ihre Eltern davon halten mögen, ist eine *zweitrangige Frage*. Dies mögen manche als Diskriminierung deklarieren (z.B. Almond 2010). Eine solche bildungspolitische Vorgabe kann zudem den unerwünschten Nebeneffekt haben, dass Anhänger traditioneller Lebensformen in Privatschulen abwandern (Spinner-Halev 2000, S. 19), und kann auch dazu führen, dass Lebensformen, die nicht dem so verstandenen Wert der Autonomie verpflichtet sind, auf längere Sicht Schwierigkeiten haben werden, weiter zu existieren. Dies mag aus Sicht eines „diversity liberalism“ (Galston 2002) unerwünscht sein, aus liberaler perfektionistischer Sicht kann man ggf. damit leben (Raz 1986, S. 423f.).

Mitbürgern eine benevolente Haltung im Sinne eines „sympathetic engagement“ (Warnick 2012, S. 423), einer „interpretive charity“ (Callan 1997, S. 133) oder einer „appreciative acceptance“ (Macleod 2010, S. 16) einzunehmen, müssen sich Curriculumplaner keinen „godlike status“ (Jones 2010, S. 53) anmaßen. Sie müssen nur das tun, was sie ohnehin tun, d.h. Vorgaben machen, von denen feststeht, dass sie sich ohne Rekurs auf perfektionistische Annahmen über ein Spektrum wünschenswerter Formen des guten Lebens nicht angemessen begründen lassen.

#### 4. Résumé und Ausblick:

Wie Toleranz als „the substantive heart of liberalism“<sup>78</sup> innerhalb konkurrierender Toleranzkonzeptionen festgelegt und normativ gerahmt wird und wie davon ausgehend pädagogische Toleranzverhältnisse und -konflikte bewertet werden, hängt entscheidend von den autonomietheoretischen Voraussetzungen ab, von denen die jeweiligen Ansätze ausgehen. Die unterschiedlichen Rechtfertigungsstrategien, die ich vorgestellt habe, lassen sich als unterschiedliche Bearbeitungen von im Spannungsverhältnis zwischen autonomieorientiertem pädagogischen Paternalismus und autonomie- und respektbasierten Toleranzkonzeptionen angelegten erziehungstheoretischen *Strukturproblemen* verstehen. Probleme der Rechtfertigung von pädagogischen, d.h. paternalistisch strukturierten Autonomie- und Toleranzregimen mitsamt ihrer Anschlussdilemmata ergeben sich aus dem weich paternalistischen Ethos moderner Pädagogik, dem auch Kritiker vieler Autonomiekonzeptionen verpflichtet bleiben. Dies kann auch die erstaunliche *Kontinuität* der Frage- und Problemstellungen erklären, die sich z.B. zwischen der von Burt vertretenen Variante der Minimalisierungsstrategie und älteren Positionen in der Debatte zur ‚Mut zur Erziehung‘ in Deutschland ausmachen lassen (vgl. hierzu: Benner et al. 1978). Da Toleranzkonflikte ein Dauerproblem liberaler Demokratien darstellen, stellt die Analyse der bei der theoretischen Konzeptualisierung und Bewertung von Toleranzverhältnissen vorausgesetzten deskriptiven und normativen Prämissen in metaphorisch gehaltenen Rationales eine Daueraufgabe der Erziehungsphilosophie dar. Dieser Aufgabe hat sie sich zu stellen, zumal sich die einschlägigen öffentlichen Debatten über Toleranz fast ausnahmslos auf pädagogische Konstellationen beziehen und auch typische pädagogische Argumentationsmuster nutzen. Es verwundert daher etwas, dass im deutschsprachigen Raum bis dato kaum eine erziehungsphilosophische Analyse des Verhältnisses von Autonomie- und Toleranzziehung vorgelegt wurde, die der Komplexität des hier nur in Grundzügen dargestellten Problems auch nur annähernd genügt.

Eine solche erziehungsphilosophische Auseinandersetzung mit der Toleranz- und Autonomieproblematik in liberalen Demokratien wird sich *erstens* von der Annahme verabschieden müssen, begriffliche Festlegungen von normativen Überlegungen strikt trennen zu können. Versuche, den Anspruch konzeptueller Analysen auf Deskription zu beschränken, scheitern, da unterschiedliche Beschreibungen mitsamt den genutzten konzeptuellen Menüs zwangsläufig mit unterschiedlichen Bewertungen einhergehen.<sup>79</sup> Unterschiedliche Beschreibungen helfen - *zweitens* auch die normativen Festlegungen deutlicher werden zu lassen, die mit unterschiedlichen Begriffsменüs einhergehen - so wenn z.B. Intervention in einer Konzeption als Hilfe, als Zwang oder als Form der Beleidigung bezeichnet und bewertet wird. Zugleich lassen unterschiedliche Beschreibungen- *drittens* - nicht nur konkurrierende normative Festlegungen deutlich werden, die mit dem begrifflichen Repertoire und seiner Verwendung verbunden sind, sondern auch die Fülle der empirischen Annahmen, die in den Grundsatzdebatten vorausgesetzt werden, über die man häufig wenig und wenig gesichert weiß. Da es z.B. sehr schwierig sein wird, Wirkungszusammenhänge zwischen der Einrichtung pädagogischer Interaktionsordnungen und der Entwicklung der Fähigkeit und Bereitschaft zur Toleranz zu identifizieren, gilt es sich in epistemischer Bescheidenheit zu üben und die empirischen Annahmen soweit wie möglich offenzulegen, von denen man im Rahmen unterschiedlicher Rechtfertigungsstrategien ausgeht. *Viertens* sei daran erinnert, dass

<sup>78</sup> Hampton (1989), S. 802 zitiert nach Cohen (2004), S. 68.

<sup>79</sup> Cohen (2004), S. 69. Seine Definition von Toleranz und „rational persuasion“ (nach seiner Auffassung miteinander kompatibel; ebd. S. 86) ist natürlich normativ geladen und gehört nicht bloß zu den Präliminarien normativer Toleranzdiskussionen (ebd. S. 69). Ähnliche Vorbehalte lassen sich auch gegen Ansprüche auf bloße Deskription im Rahmen der Festlegung des Paternalismuskonzepts vorbringen.

viele Toleranzkonflikte vergangener Zeiten heute in liberalen Demokratien keine *Toleranzkonflikte* mehr darstellen. Was früher manchmal nur toleriert oder nicht toleriert wurde, wird heute häufig wertgeschätzt oder schlicht einfach nicht mehr als Problem wahrgenommen, denn: „A diversity we can celebrate is not a diversity we need tolerate“ (Jones 2010, S. 41). Die Fähigkeit und Bereitschaft zur Toleranz wird dennoch solange notwendig bleiben, solange liberale Demokratien existieren, in denen Menschen zusammenleben, die unterschiedliche Konzeptionen des Guten vertreten. Ein großer Teil der moralischen Fortschritte der letzten Jahrzehnte besteht nicht nur in einer Ausweitung von Rechten für unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen (vgl. hierzu: Pinker 2011), sondern auch darin, dass manche Formen der Toleranz, wenn nicht überflüssig, so zumindest weniger relevant geworden sind. Das im Rahmen pädagogischer Konstellationen zentrale *Abgrenzungsproblem* besteht m.E. weniger in der Beantwortung der Frage, was als tolerabel gilt und was nicht, sondern vielmehr in der Unterscheidung zwischen dem, was überhaupt als *legitimes Objekt* der Toleranz gelten soll, und dem, was Akzeptanz oder wertschätzende Anerkennung verdient. Diese Grundsatzentscheidungen und Grenzziehungen, die in pädagogischen Konstellationen notwendig gefällt werden müssen (z.B. über Curricula, Schulbücher etc.), lassen sich ohne Rekurs auf perfektionistische Vorgaben nicht begründen. *Last but not least* bleibt festzuhalten, dass unabhängig davon, ob man eine minimalistische, politisch liberale oder liberal perfektionistische Rechtfertigungsstrategie vertritt, *jeder* Umgang mit den genannten Dilemmata Anschlussdilemmata schafft, die letztlich nicht vollständig auflösbar sind. Jedes Autonomie- und Toleranzregime und jede darauf abgestimmte Einrichtung ethischer Erziehungsumwelten ist unweigerlich mit Durchsetzungsproblemen und anderen sozialen Kosten verbunden, die es zu benennen, gegeneinander abzuwägen und letztlich zu akzeptieren gilt, denn: „(...) no version of liberalism can make everyone happy“ (Macedo 1995, S. 470).

### **Bibliographie:**

- Allemann-Ghionda, Cristina/ Reichenbach, Roland (2008): *Einleitung in den Thementeil*. In: Zeitschrift für Pädagogik 54, 1, S. 1-4
- Almond, Brenda (2010): *Education for tolerance: cultural difference and family values*. In: Journal of Moral Education 39, 2, S. 131-143
- Anderson, Joel (2013): *Regimes of Autonomy*.  
Online: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10677-013-9448-x> (Zugriff am 11.11.2013)
- Arendt, Hannah (1958): *Die Krise in der Erziehung*. Bremen: Angelsachsen-Verlag
- Auernheimer, Georg (2010): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Bailey, Adam D. (2014): *Autonomy and the Ethical Status of Comprehensive Education*. In: Educational Theory, Vol. 64, Nr. 4, S. 393-408
- Balint, Peter (2006): *Respect relationships in diverse societies*. In: Res Publica, 12, 1, S. 35-57
- Balint, Peter (2010): *Avoiding an Intolerant Society: Why respect of difference may not be the best approach*. In: Educational Philosophy and Theory, Special Issue: Tolerance, Respect and Recognition, 42, 1, S. 129-141
- Balzer, Nicole (2014): *Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Wiesbaden: Springer VS
- Ben-Porath, Sigal R. (2010): *Tough Choices*. Princeton: Princeton University Press
- Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm/Butterhof, Hans-Wolf/von Hentig, Hartmut/Kemper, Herwart (Hrsg.) (1978): *Entgegnungen zum Bonner Forum 'Mut zur Erziehung'*. München, Baltimore, Wien: Urban & Schwarzenbeck
- Benner, Dietrich (1987): *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim und München: Juventa
- Berlin, Isaiah (2006): *Freiheit. Vier Versuche*. Frankfurt: Fischer

- Besch, Thomas (2013): *On Political Legitimacy, Reasonableness and Perfectionism*. Online: <http://www.publicreason.ro/articol/79> (Zugriff am 27.07.2014)
- Bird, Colin (2010): *Mutual Respect and Civic Education*. In: Educational Philosophy and Theory, Special Issue: Tolerance, Respect and Recognition, 42, 1, S. 112-128
- Brighouse, Harry (1998): *Civic Education and Liberal Legitimacy*. In: Ethics, 108, S. 719-745
- Brighouse, Harry (2006): *On Education*. London and New York: Routledge
- Brown, Wendy (2000): *Reflexionen über Toleranz im Zeitalter der Identität*. In: Forst, Rainer (Hrsg.): Toleranz. Philosophische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis einer umstrittenen Tugend. Frankfurt, New York: Campus, S. 257-281
- Burt, Shelley (1994): *Religious Parents, Secular Schools: A Liberal Defense of an Illiberal Education*. In: The Review of Politics, Vol. 57, S. 51-70
- Burt, Shelley (2003): *Comprehensive Education and the Liberal Understanding of Autonomy*. In: McDonough, Kevin/ Feinberg, Walter (Hrsg.): Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies. Oxford: Oxford University Press, S. 179-207
- Callan, Eamonn (1997): *Creating Citizens. Political Education and Liberal Democracy*. Oxford, New York: Oxford University Press
- Celikates, Robin (2010): *Republikanismus zwischen Politik und Recht*. In: Zeitschrift für philosophische Forschung 64, 1, S. 111-128
- Chan, Joseph (2000): *Legitimacy, Unanimity, and Perfectionism*. In: Philosophy & Public Affairs, Vol. 29, Nr. 1, S. 5-42
- Christman, John (2004): *Relational Autonomy, Liberal Individualism, and the Social Constitution of Selves*. In: Philosophical Studies 117, S. 143-164
- Christman, John (2009): *The Politics of Persons. Individual Autonomy and Socio-historical Selves*. Cambridge et al.: Cambridge University Press
- Christman, John (2014): *Relational Autonomy and the Social Dynamics of Paternalism*. In: Ethical Theory and Moral Practice 17, S. 369-382
- Cohen, Andrew Jason (2004): *What toleration is*. In: Ethics 115, 1, S. 68-95
- Diehm, Isabell (2000): *Erziehung und Toleranz. Handlungstheoretische Implikationen Interkultureller Pädagogik*. In: Zeitschrift für Pädagogik 46, 2, S. 251-274
- Diehm, Isabell (2006): *Intoleranz als Problem der Pädagogik*. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, 5, S. 687-698
- Dillon, Robin (2014): *Respect*. Online: <http://plato.stanford.edu/entries/respect/> (Zugriff am 27.07.2014)
- Drerup, Johannes (2013): *Paternalismus, Perfektionismus und die Grenzen der Freiheit*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh
- Düber, Dominik (2014): *Was heißt: den Paternalismus angemessen begrenzen?* In: Kühler, Michael/ Nossek, Alexa (Hrsg.): Paternalismus und Konsequentialismus. Mentis, Münster, S. 129-150
- Dworkin, Gerald (2010): *Paternalism*. Online: <http://plato.stanford.edu/entries/paternalism/> (überarbeitete Fassung) (Zugriff am 24.03.2010)
- Dworkin, Ronald (1989): *Liberal Community*. In: California Law Review, Vol.77, S. 479-504
- Fateh-Moghadam, Bijan (2013): *Religiös-weltanschauliche Neutralität und Geschlechterordnung: Strafrechtliche Burka-Verbote zwischen Paternalismus und Moralismus*. Online: [http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/religion\\_und\\_moderne/preprints/crm\\_working\\_paper\\_2013\\_02\\_fateh-moghadam.pdf](http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/religion_und_moderne/preprints/crm_working_paper_2013_02_fateh-moghadam.pdf) (Zugriff am 27.10.2013)
- Feinberg, Joel (1980): *The Child's Right to an Open Future*. In: LaFollette, Hugh/Aiken, William (Hrsg.): Whose Child? Children's Rights, Parental Authority, and State Power. Rowman and Littlefield, S. 124-153
- Fiala, Andrew (2004): *Toleration*. Online: <http://www.iep.utm.edu/tolerati/> (Zugriff am 27.07.2014)

- Forst, Rainer (2000): *Einleitung*. In: ders. (Hrsg.): Toleranz. Philosophische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis einer umstrittenen Tugend. Frankfurt, New York: Campus, S. 7-25
- Forst, Rainer (2003): *Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Forst, Rainer (2008): *Toleranz und Religion. Lehren aus der Geschichte und für die Gegenwart*. In: Liessmann, Konrad Paul (Hrsg.): Philosophicum Lech. Die Gretchenfrage „Nun sag“, wie hast du’s mit der Religion. Wien: Paul Zsolnay Verlag, S. 134-148
- Forst, Rainer (2012): *Toleration*. Online: <http://plato.stanford.edu/entries/toleration/> (Zugriff am 27.07.2014)
- Galeotti, Anna Elisabetta (2000): *Zu einer Neubegründung liberaler Toleranz. Eine Analyse der „Affair du foulard“*. In: Forst, Rainer (Hrsg.): Toleranz. Philosophische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis einer umstrittenen Tugend. Frankfurt, New York: Campus, S. 231-256
- Gallie, Walter Bryce (1955): *Essentially Contested Concepts*. In: Proceedings of the Aristotelian Society Vol. 56, S. 160-180
- Galston, William (2002): *Liberal Pluralism*. Cambridge: Cambridge University Press
- Giesinger, Johannes (2011): *Bildsamkeit und Bestimmung. Kritische Anmerkungen zur Allgemeinen Pädagogik Dietrich Benners*. In: Zeitschrift für Pädagogik 57 Jg., Heft 6, S. 894-910
- Giesinger, Johannes (2012a): *Bildung im liberalen Staat. Von Humboldt zu Rawls*. Online: [http://www.erziehungsphilosophie.ch/publikationen/Giesinger\\_Bildung-Humboldt-Rawls\\_Preprint.pdf](http://www.erziehungsphilosophie.ch/publikationen/Giesinger_Bildung-Humboldt-Rawls_Preprint.pdf) (Zugriff am 04.01.2013)
- Giesinger, Johannes (2012b): *Warum Bildung einer demokratischen Fundierung bedarf*. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 88 Jg., S. 521-531
- Giesinger, Johannes (2013): *Parental education and public reason: why comprehensive enrolment is justified*. In: Theory and Research in Education. 11, 3, S. 269-279
- Giesinger, Johannes (2014): *Educating for Humanity? Democratic Legitimacy and Education Policy*. Online: [http://www.erziehungsphilosophie.ch/publikationen/Giesinger\\_Educating-for-Humanity\\_Eichstaett2014.pdf](http://www.erziehungsphilosophie.ch/publikationen/Giesinger_Educating-for-Humanity_Eichstaett2014.pdf) (Zugriff am 27.07.2014)
- Grob, Urs (2007): *Schulklima und politische Sozialisation. Hat das perzipierte soziale Klima einen nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung von politischem Interesse und Toleranz?* In: Zeitschrift für Pädagogik 53, 6, S. 774-799
- Groppe, Carola (2013): *Erziehungsräume*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16, S. 59-74
- Gutmann, Amy (1995): *Civic education and Social Diversity*. In: Ethics 105, S. 557-579
- Hand, Michael (2008): *What Should We Teach As Controversial? A Defense of the Epistemic Criterion*. In: Educational Theory 58, 2, S. 213-228
- Heid, Helmut (1994): *Plädoyer für erziehungswissenschaftlichen Pluralismus. Ein Beitrag zur Politisierung pädagogischen Denkens und Handelns?* In: Heyting, Frida/ Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 121-130
- Heyd, David (2003): *Education to tolerance: some philosophical obstacles and their resolution*. In: McKinnon, Catriona/ Castiglione, Dario (Hrsg.): The culture of toleration in diverse societies. Reasonable tolerance. Manchester, New York: Manchester University Press, S. 196-207
- Jaeggi, Rahel (2013): *Kritik von Lebensformen*. Berlin: Suhrkamp
- Jones, Peter Nigel (2010): *Toleration and Recognition: What should we teach?* In: Educational Philosophy and Theory, Special Issue: Tolerance, Respect and Recognition, 42, 1, S. 38–56

- Kelly, Jamie (2013): *Libertarian Paternalism, Utilitarianism, and Justice*. In: Coons, Christian/Weber, Michael (Hrsg.): *Paternalism. Theory and Practice*. Cambridge et al.: Cambridge University Press, S. 216-230
- Klein, Anna/ Zick, Andreas (2013): *Toleranz versus Vorurteil. Eine empirische Analyse zum Verhältnis von Toleranz und Vorurteil*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie*, 65, S. 277-300
- Königs, Peter (2013): *Was Toleranz ist, was sie nicht ist und wie man sie nicht rechtfertigen kann. Eine Replik auf Lohmar*. In: *Zeitschrift für philosophische Forschung*, Band 67, 3, S. 473-490
- Kühler, Michael (2013): *Zwischen Toleranz und Paternalismus: Zur Ethik des sozialen Nahbereichs*. Online : [http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/kfg-normenbegruendung/intern/publikationen/kuehler/50\\_k\\_hler\\_-\\_zwischen\\_toleranz\\_und\\_paternalismus.pdf](http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/kfg-normenbegruendung/intern/publikationen/kuehler/50_k_hler_-_zwischen_toleranz_und_paternalismus.pdf) (Zugriff am 04.05.2013)
- Kultgen, John (2014): *Professional Paternalism*. Online: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10677-013-9451-2#close> (Zugriff am 27.07.2014)
- Kymlicka, Will (1992): *Two Models of Pluralism and Tolerance*. In: *Analyse und Kritik*, Jg. 14, H. 1, S. 33-56
- Laborde, Cécile (2006): *Female Autonomy, Education and the Hijab*. In: *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, Vol. 9, No. 3, S. 351-377
- Laborde, Cécile (2008): *Critical Republicanism. The Hijab Controversy and Political Philosophy*. Oxford: Oxford University Press
- Lægaard, Sune (2010): *Recognition and Toleration: Conflicting approaches to diversity in education?* In: *Educational Philosophy and Theory*, Special Issue: Tolerance, Respect and Recognition, 42, 1, S. 22-37
- Levinson, Natascha (2013): *Contemporary Political Theory and Education*. In: Irby, Beverly/ Brown, Genevieve/ Lara-Alecio, Rafael/ Jackson, Shirley (Hrsg.): *The Handbook of Educational Theories*. Charlotte: Information Age Publishing, S. 67-78
- Lohmar, Achim (2010): *Was ist eigentlich Toleranz?* In: *Zeitschrift für philosophische Forschung*, Bd. 64, H. 1, S. 8-32
- Macedo, Stephen (1995): *Liberal civic education and religious fundamentalism: The case of God v. John Rawls*. In: *Ethics* 105, 3, S. 468-496
- Macleod, Colin (2010): *Toleration, Children and Education*. In: *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 42, No. 1, S. 9-21
- Mackenzie, Catriona (2008): *Relational Autonomy, Normative Authority and Perfectionism*. In: *Journal of Social Philosophy*, 39 (4), S. 512-533
- Maclure, Jocelyn/Taylor, Charles: *Laizität und Gewissensfreiheit*. Berlin: Suhrkamp 2011
- Mackenzie, Catriona (2008): *Relational Autonomy, Normative Authority and Perfectionism*. In: *Journal of Social Philosophy*, Vol.39, No.4, S. 512-533
- Matravers, Matt/ Mendus, Susan (2003): *The reasonableness of pluralism*. In: McKinnon, Catriona/ Castiglione, Dario (Hrsg.): *The culture of toleration in diverse societies. Reasonable tolerance*. Manchester, New York: Manchester University Press, S. 38-53
- McAvoy, Paula (2012): „*There Are No Housewives on Star Trek*“: *A Reexamination of Exit Rights for the Children of Insular Fundamentalist Parents*. *Educational Theory*, 62(5), S. 535-552
- McKinnon, Catriona (2003): *Toleration and the character of pluralism*. In: McKinnon, Catriona/ Castiglione, Dario (Hrsg.): *The culture of toleration in diverse societies. Reasonable tolerance*. Manchester, New York: Manchester University Press, S. 54-70
- McKinnon, Catriona (2007): *Toleration. A Critical Introduction*. London, New York: Routledge
- Mendus, Susan (1995): *Toleration and Recognition: Education in a multicultural society*. In: *Journal of Philosophy of Education* 29, 2, S. 191-201

- Nussbaum, Martha (2011): *Perfectionist Liberalism and Political Liberalism*. In: Philosophy and Public Affairs, Vol. 39, 1, S. 3-45
- Osberg, Deborah/Biesta, Gert/ Cilliers, Paul (2008): *From Representation to Emergence: Complexity's challenge to the epistemology of schooling*. In: Educational Philosophy and Theory Vol. 40, No.1, S. 213-227
- Oshana, Marina (1998): *Personal Autonomy and Society*. In: Journal of Social Philosophy 29 (1), S. 81-102
- Quong, Jonathan (2011): *Liberalism without perfection*. Oxford: Oxford University Press
- Radtke, Frank-Olaf (2012): *Kulturen sprechen nicht. Die Politik grenzüberschreitender Dialoge*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- Rawls, John (2003): *Politischer Liberalismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Raz, Joseph (1986): *The Morality of Freedom*. Oxford: Clarendon Press
- Raz, Joseph (1987): *Autonomy, toleration and the harm principle*. In: Gavison, Ruth (Hrsg.): Issues in Contemporary Legal Philosophy. Oxford: Oxford University Press, S. 313-333
- Reichenbach, Roland (2011): *Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer
- Röhr, Henning (2006): *Reflektierte Intoleranz*. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, 5, S. 699-716
- Sandel, Michael (1984): *The Procedural Republic and the Unencumbered Self*. In: Political Theory, 12, 1, S. 81-96
- Schickhardt, Christoph (2012): *Kinderethik. Der moralische Status und die Rechte der Kinder*. Münster: Mentis
- Schramme, Thomas (2012a): *Einleitung: Die Begriffe "Gesundheit" und "Krankheit" in der philosophischen Diskussion*. In (ders. Hrsg.): Krankheitstheorien. Berlin: Suhrkamp, S. 9-37
- Schramme, Thomas (2012b): *Paternalism, Coercion and Manipulation in Psychiatry*. In J. Joerden/ E. Hilgendorf/ N. Petrillo/ F. Thiele (Hrsg.): Menschenwürde in der Medizin: Quo Vadis? Baden-Baden: Nomos, S. 147-161
- Shiffrin, Seana Valentine (2000): *Paternalism, Unconscionability Doctrine, and Accomodation*. In: Philosophy and Public Affairs, Vol. 29, Nr. 3 S. 205-250
- Spinner-Halev, Jeff (2000): *Surviving Diversity. Religion and Democratic Citizenship*. Baltimore, London: John Hopkins University Press
- Steutel, Jan/ Spieker, Ben (1999): *Family education, state intervention and political liberalism*. In: Journal of Philosophy of Education 33, 3, S. 371-386
- Sunstein, Cass (2014): *Why Nudge? The Politics of Libertarian Paternalism*. New Haven, London: Yale University Press
- Swaine, Lucas (2010): *Heteronomous Citizenship: Civic Virtue and the chains of autonomy*. In: Educational Philosophy and Theory, Special Issue: Tolerance, Respect and Recognition, 42, 1, S. 73-93
- Taylor, Charles (2009): *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Tsai, George (2014): *Rational Persuasion as Paternalism*. In: Philosophy and Public Affairs 42, 1, S. 78-112
- Wall, Steven (1998): *Liberalism, Perfectionism and Restraint*. Cambridge: Cambridge University Press
- Wall Steven (2012): *Perfectionism in Moral and Political Philosophy*. Online: <http://plato.stanford.edu/entries/perfectionism-moral/> ( Zugriff am 03.02.2013 )
- Wall, Steven (2013): *Moral Environmentalism*. In: Coons, Christian/ Weber, Michael (Hrsg.): Paternalism. Theory and Practice. Cambridge: Cambridge University Press, S. 93-114
- Walzer, Michael (1997): *On Toleration*. New Haven, London: Yale University Press
- Warnick, Bryan (2012): *Rethinking Education for Autonomy in Pluralistic Societies*. In: Educational Theory, Vol. 62, 4, S. 411-426

- Warnick, Bryan/ Smith, Spencer (2014): *The Controversy over Controversies: A Plea for Flexibility and for "Soft-Directive" Teaching*. In: *Educational Theory*, 63, 3, S. 227-244
- Weinstock Daniel M. (2009): *Value Pluralism, Autonomy, and Toleration*. In: Williams, M./ Richardson, H. (Hrsg.): *Moral Universalism and Pluralism*. New York: New York University Press, S. 125-149
- Winch, Christopher (2002): *Strong Autonomy and Education*. In: *Educational Theory*, 52, 1, S. 27-41
- Williams, Bernard (2000): *Toleranz – eine politische oder moralische Frage?* In: Forst, Rainer (Hrsg.): *Toleranz. Philosophische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis einer umstrittenen Tugend*. Frankfurt, New York: Campus, S. 103-118
- Wolff, Jonathan (2003): *Social Ethos and the dynamics of toleration*. In: McKinnon, Catriona/ Castiglione, Dario (Hrsg.): *The culture of toleration in diverse societies. Reasonable tolerance*. Manchester, New York: Manchester University Press, S. 147-160
- Yuracko, Kimberly (2003): *Perfectionism & Contemporary Feminist Values*. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press