

Thomas Damberger

Mündigkeit angesichts biotechnischer Möglichkeiten

Copyright © Thomas Damberger 2012

Alle Rechte vorbehalten, insbesondere das Recht der mechanischen, elektronischen oder fotografischen Verfielfältigung, der Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen, des Nachdrucks in Zeitschriften oder Zeitungen, des öffentlichen Vortrags, der Verfilmung oder Dramatisierung, der Übertragung durch Rundfunk, Fernsehen oder Video, auch einzelner Textteile sowie der Übersetzung in andere Sprachen.

I. Zucht und Erziehung

Am 15. September 2011 verabschiedet die Schweizerische *Nationale Ethikkommission im Bereich Humanmedizin (NEK-CNE)* die Stellungnahme Nr. 18/2011, überschrieben mit „Über die ‚Verbesserung‘ des Menschen mit pharmakologischen Wirkstoffen“. Im Abschnitt „Enhancement bei Kindern“ ist die folgende Passage nachzulesen:

„Die Eltern wünschen in der Regel, dass das Kind im Wettbewerb um Ausbildung und Arbeitsplatz gut bestehe, indem vor allem seine kognitiven, aber auch emotionalen und sozialen Fähigkeiten verbessert und seine ‚Stressresistenz‘ gesteigert werden. Dieser Wettbewerb beginnt bereits sehr früh, verstärkt beim Schuleintritt. Bekanntlich zeigen Psychopharmaka auch bei gesunden Kindern Wirkung. Entsprechend gross [sic!] ist der Anreiz für die Eltern, solche Mittel einzusetzen, um die Aufmerksamkeit und Konzentration des Kindes zu fördern und es damit konkurrenzfähiger zu machen.“ (NEK-CNE 18/2011, 4f).

Es besteht – so die Feststellung der Kommission – ein durchaus nachvollziehbares Interesse seitens der Eltern, ihre Kinder auch im Rückgriff auf Psychopharmaka fit für den Wettbewerb zu machen. Den jungen Menschen als Neuankömmling in das Bestehende einzuführen und ihm überdies zu ermöglichen, im Bestehenden handlungsfähig zu werden, ist mithin eine der wesentlichen Aufgaben der Pädagogik. Die Gesellschaft, deren Mitglieder nun einmal nicht ewig leben, will und muss sich reproduzieren. Der einführende Charakter der Pädagogik ist daher Dienst an der Gesellschaft, aber zugleich Dienst am einzelnen Menschen, der die Gesellschaft braucht, um sich in ihr entfalten zu können.

Dass Erziehung für die Reproduktion der Gesellschaft von entscheidender Bedeutung ist, wissen wir spätestens seit Platon. Im 4. Jahrhundert v. Chr. stellt der Schüler Sokrates´ und Lehrer des Aristoteles in seiner *Politeia* einen idealen Staat vor, der durch und durch expertokratisch verfasst ist. Drei Prinzipien liegen diesem Staat zugrunde: natürliche Begabungsungleichheit, Kompetenz und Konzentration (bzw. Ideopragie). Schauen wir uns diese Prinzipien der Reihe nach an. Platon geht davon aus, dass Menschen von Natur aus unterschiedlich begabt sind. Diese Vorstellung ist eng an die platonische Anthropologie geknüpft, darnach jeder Mensch eine Seele, bestehend aus drei Gliedern, in sich trägt, die da heißen: Begehren, Wille und Vernunft (vgl. Reichert 1990, 144ff.). Die Seelenglieder werden uns später noch interessieren. Entscheidend für die Erziehung ist es, herauszufinden, wo die *besondere Begabung* des jeweiligen Menschen liegt. Aus Platons Sicht ist es dabei höchst bedeutsam, dass dieses Herausfinden ohne Zwang geschieht. Er plädiert vielmehr für ein Beobachten, ein Hinschauen auf das, was sich da entfaltet. Das Prinzip der *Kompetenz* meint, dass jeder Mensch genau die Aufgabe im Staat übernehmen soll, für die er am besten geeignet ist. Das muss freilich nicht unbedingt das sein, was jemand *will*, sondern das, was dieser Jemand am besten *kann*. Die *Konzentration* als das dritte Prinzip kann als ein Plädoyer gegen die Vielgeschäftigkeit verstanden werden. Der Mensch, der für eine Sache eine besondere Begabung zeigt und dort sein Betätigungsfeld findet (oder genauer: zugeteilt bekommt), soll nicht nebenbei zusätzlich andere Dinge bewerkstelligen. Einfach formuliert: Jeder macht ausschließlich das, was er am besten kann.

Nun wurden bereits die drei Glieder der Seele angesprochen. Entsprechend der drei Glieder gibt es für Platon drei Gruppen von Menschen innerhalb des Staates. Die erste Gruppe ist die der Bürger. Ein Bürger zeichnet sich ganz wesentlich dadurch aus, dass

das Begehren das dominante Glied seiner Seele darstellt. Ein starkes Begehren kann sich durch eine intensive Sorge um Leib und Seele äußern, aber eben auch dadurch, dass dieser Mensch ein ausgeprägtes Streben nach Erwerb und Reichtum zeigt. Indem er seine Fähigkeiten entfaltet, verfolgt der Bürger in erster Linie private Interessen. Sein natürliches Begabungspotenzial wird unterdessen am Markt verwirklicht. Dabei

„gehört das Allgemeinwohl und das Allgemeininteresse selbst nicht in das normale Motivationsrepertoire des bürgerlichen Handelns; den Horizont bürgerlichen Handelns bestimmt die Ökonomie, die Bedürfnisbefriedigung“ (Kersting 1990, 90).

Die Ökonomie ist allerdings sowohl von innen als auch von außen her gefährdet. Einerseits besteht die Gefahr, dass sich nicht alle Teilnehmer an die Regeln des Marktes halten. Andererseits befindet sich der Staat grundsätzlich in der Gefahr, Angriffen von außen ausgesetzt zu sein. Damit das System erhalten bleibt, bedarf es Menschen, die das Interesse des Gemeinwohls über die individuellen Interessen stellen. Für diese Gruppe, deren markantes Seelenglied der Wille ist, hält Platon die Bezeichnung *Wächter* parat:

„Während die Bürger nur ihrer Arbeit nachgehen, ohne sich um die Erhaltungsbedingungen ihrer Tätigkeiten wie des sich in der Verflechtung ihrer Tätigkeiten konstituierenden ökonomischen Systems sonderlich zu kümmern, machen die Wächter das Gemeinwesen selbst zum ausdrücklichen Gegenstand ihrer Sorge. In ihrem Denken und Handeln gelangt das Gemeinwesen zuallererst zu Bewußtsein und zu sich selbst.“ (ebd.).

Neben Bürger und Wächter bilden die Regenten den dritten Stand. Ähnlich wie beim Wächter steht beim Regenten das Allgemeinwohl im Vordergrund, aber im Unterschied zum Wächter hat der Regent eine in ihm angelegte Fähigkeit entwickelt und perfektioniert, die es ihm ermöglicht, das Einzelne als Ausdruck einer dahinterstehenden Idee zu verstehen. Der Regent ist ein sogenannter Synoptiker. Zur Synopsis ist er in der Lage, weil sich die Vernunft als das dominante Seelenglied erweist. Mit der Vernunft geht aus Platons Sicht die Fähigkeit zum dialektischen Denken einher. Dialektik meint hier die Umwendung der Seele vom Werdenden zum Seienden, vom Konkreten zum Abstrakten. Aber mit der Umwendung allein ist es noch nicht getan, sondern in der Umwendung soll zugleich beides im Blick gehalten werden. Allein dadurch ist es ja überhaupt erst möglich, eine Sache als veränderlichen Ausdruck eines dahinterstehenden Unveränderbaren (sprich: einer Idee) zu verstehen. Wir können diesen Gedanken besser nachvollziehen, wenn wir uns Platons bekanntes Höhlengleichnis in Erinnerung rufen.

Der am Stuhl gefesselte Troglodyt starrt sein Leben lang auf die Schatten an der Wand und hält dabei die Schatten für die Dinge selbst. Seine Fesseln werden gelöst, er wird befreit und dazu gezwungen, sich umzudrehen und zu betrachten, was den Schattenspielen zugrunde liegt. Diese Zwangsbefreiung ist nichts anderes als ein Loslösen von einem falschen Bewusstsein, d.h. ein Bewusstsein, das nicht bei dieser oder jener Sache falsch liegt, sondern einem konstitutionellen Irrtum erlegen ist. Bezeichnend für ein solch' falsches Bewusstsein ist, dass das Subjekt sich in einem Zustand der Selbstverständlichkeit wähnt. Alles versteht sich von selbst und bleibt dabei im Grunde ganz und gar unverstanden. Für den Noch-nicht-Zwangsbefreiten gibt es nur das Eine, das ganz und gar unzweifelhaft festzustehen scheint. Dieses Eine ist unbedacht; so etwas wie eine Distanz zum Unbedachten liegt noch nicht vor. Durch diesen Mangel kann das Andere als Möglichkeit nicht auftauchen. Der Zweifel als Bedingung jeglichen Denkens kann den Gefesselten noch nicht befallen. Ernst

Hoffmann bezeichnet diese Phase als *Eikasia*, gemeint ist eine auf Wahrscheinlichkeit beruhende Gewissheit (vgl. Hoffmann 1961, 56). Jean-Jacques Rousseau greift in seiner 1755 erschienen *Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen* auf ein ähnliches Bild zurück, wenn er den (freilich konstruierten) Naturzustand des Menschen (*état naturel*) in Abgrenzung zum gesellschaftlichen Zustand (*état civil*) apostrophiert. Der Naturzustand wird dabei als ein permanentes Beisich-sein beschrieben, ein Zustand, bei dem die Distanz zwischen Mensch und Welt bzw. zwischen dem Menschen und sich selbst noch zu gering ist, als dass eine Reflexionsbewegung möglich wäre.

„Seine Einbildungskraft malt ihm nichts aus; sein Herz verlangt nichts von ihm; für seine bescheidenen Bedürfnisse ist ihm alles leicht zur Hand; und er ist so weit von dem Grad an Kenntnissen entfernt, der nötig wäre, um größere Bedürfnisse erwerben zu wollen, daß er weder Voraussicht noch Neugier besitzen kann. Das Schauspiel der Natur wird ihm gleichgültig, weil es ihm so sehr vertraut wird. Es ist immer dieselbe Ordnung, es sind immer dieselben Kreisläufe; er besitzt nicht den Geist, um über die größten Wunder zu erstaunen“ (Rousseau [1755] 2008, 48).

Der Ausgang aus dem Naturzustand geht bei Rousseau auf

„das zufällige Zusammenwirken mehrerer äußerer Ursachen [zurück] [...], die ebensowohl niemals hätten eintreten können und ohne die er ewig in seinem ursprünglichen Zustand geblieben wäre“ (ebd., 72).

Anders bei Platon, hier ist es ganz explizit der Mensch, der die Befreiung des Anderen vornimmt. Einhergehend mit der Befreiung erfolgt das Hinausziehen aus dem Zustand der Unkenntnis. Der Befreite wird gezwungen ins Feuer zu sehen, in jenes Licht, das hinter den Schattenwürfen lodert. Und dieser Blick, dem Hoffmann die Bezeichnung *Aisthesis* – die Wahrnehmung durch die Sinne – gibt, wird von Platon als ein ausgesprochen schmerzvoller beschrieben:

„Und wenn man ihn gar in das Licht selbst zu sehen nötigte, würden ihm wohl die Augen schmerzen, und er würde fliehen und zu jenem zurückkehren, was er anzusehen imstande ist, fest überzeugt, dies sei in der Tat deutlicher als das zuletzt Gezeigte“ (Platon [ca. 370 v. Chr.] 2008, 421).

Das Schmerzhafte ist also nicht allein die neue, höhere Stufe der Erkenntnis, die das ehemalige Weltverständnis als unzureichend entlarvt, sondern ebenso die Gewissheit, dass eine Rückkehr in das Unzweifelhafte nicht mehr möglich ist. Um es in Anlehnung an Kleist zu formulieren: Die Tore zum Paradies sind verschlossen, die einzige Chance besteht darin, über den Umweg durch die Welt in einen vergleichbaren Zustand zu gelangen (vgl. Kleist [1810] 1993, 342). Hier zeigt sich das Bildungsmoment des Höhlengleichnisses. Mit der zunehmenden Erkenntnis findet eine Zerstörung des Alten statt, eine Zerstörung, die ausgehalten werden muss, denn allein durch diese Zerstörung resultiert die Möglichkeit, aus dem Trümmerhaufen eine Neugestaltung vorzunehmen. Dazu aber, und das geht nun doch über das Höhlengleichnis hinaus, muss der Mensch befähigt werden. Bildung bedarf also Erziehung.

Der Ausgang aus der Höhle stellt die folgende Stufe der Erkenntnis da. *Dianoia* – die Verstandeserkenntnis – meint die Spiegelbilder und Schatten von dem zu unterscheiden verstehen, was sich da spiegelt, was die Schatten wirft. Zuletzt erfolgt die *Noesis*, das epistemische Wissen, der Blick ins Licht. Mit Eugen Fink gesprochen handelt es sich dabei um das sinnende Verweilen beim reinen Anblick des Seienden; der Geist zügelt

seine Triebe, sein Begehren, auf das die Dinge so erscheinen, *wie sie sind* (vgl. Fink [1962] 1989, 101). Es gibt zweifellos mehrere Bedeutungsdimensionen des Gleichnisses. Zum einen kann der Ausgang aus der Höhle und der Aufstieg in höhere Erkenntnisphären als Ausdruck der platonischen Ontologie verstanden werden, demnach es mehrere Seinsschichten gibt. Zum anderen zeugt das Höhlengleichnis von einer elitären Vorstellung, nach der ausschließlich die Geeignetsten tatsächlich ans Licht gelangen, und zuletzt ist das Bild vom Troglodyten, der das Dunkel hinter sich lässt, Ausdruck der Anthropologie Platons: Die unsterbliche Seele ist zeitlebens im Körper gefangen. Ziel ist es, bereits zu Lebzeiten die Seele dahingehend zu befreien, dass sie sich dem nähern kann, von dem sie selbst Teil ist: Idee, Unsterblichkeit, reines Seiendes (ganz im metaphysischen Sinne, demzufolge das reine Seiende im Grunde gleichbedeutend mit dem Sein ist). Was aber hat das nun mit der Synopsis als Fähigkeit des Regenten zu tun, beim Blick auf die Dinge eben diese Dinge als Ausdruck der dahinterstehenden Idee zu vernehmen?

Platon selbst gibt uns einen entscheidenden Hinweis, indem er Sokrates fragen lässt:

„Und wie, wenn er seiner ersten Wohnung gedenkt und der dortigen Weisheit und der damaligen Mitgefangenen, meinst du nicht, er werde sich selbst glücklich preisen über die Veränderung, jene aber beklagen?“ (Platon [ca. 370 v. Chr.] 2008, 422).

Mitleid scheint ein Aspekt zu sein, die denjenigen, der die höchste Stufe der Erkenntnis erreicht hat, dazu verleitet, zurück in die Höhle zu steigen, um die Beklagenswerten aus ihrem Zustand der Unwissenheit zu befreien. Bei genauerem Hinsehen wird jedoch schnell deutlich, dass es bei der Rückkehr ins Dunkel um weit mehr als nur um Mitleid geht. Ein Blick in Platons Anthropologie macht deutlich, dass der Mensch wohl eine unsterbliche Seele besitzt, welche hin zu den unveränderlichen Ideen strebt, aber der Mensch ist nun einmal mehr als nur Seele. Als leibliches Geschöpf kann er nicht dauerhaft bei der reinen Ideenschau verweilen, denn das wäre gleichbedeutend mit dem Ende des Menschen. Er muss mit der gewonnenen Erkenntnis im Gepäck zurück in das von Werden und Vergehen gezeichnete Leben. Das zum einen; zum anderen geht mit dem Blick in die Ideen das Erfordernis einher, dass das Geschaute praktisch gewendet werden muss. Derjenige, der die Ideenschau vornimmt, erkennt zugleich, dass er selbst als Mensch in der Not ist, keine Idee zu sein oder zeitlebens sein zu können. Diese Not zu wenden, und zwar dahingehend, dass gemäß der Idee gelebt wird und damit vergängliches Werden sich am unvergänglichen Ideellen orientiert, erweist sich als Aufgabe des Menschen. Dafür Sorge zu tragen, dass die Menschheit insgesamt entsprechend der Idee, verstanden als das Wahre, lebt, ist Aufgabe des Regenten. Wolfgang Wieland drückt diesen Umstand folgendermaßen aus: Mit der Rückkehr in die Höhle wird

„die praktische Ausrichtung auch noch des höchsten Wissens verdeutlicht. Wer die Idee des Guten erfaßt hat, kennt nicht nur das Prinzip alles Seins und Erkennens. Die Einsicht in sie ist zugleich das Prinzip alles vernünftigen privaten und politischen Handelns“ (Wieland 1999, 222).

Den Staat zu organisieren und zu regieren kann, sofern wir Platon folgen, allein derjenige, der es bis zur Ideenschau und wieder zurück geschafft hat. Nur der Regent hat beides, Ideelles und Reelles, im Blick, sieht das Eine im Andern, ist Dialektiker und Synoptiker.

Als Regent wird man freilich nicht geboren, wohl aber besitzt man von Geburt an die zur Regentschaft erforderlichen Fähigkeiten. Diese zur Entfaltung zu bringen, ist mithin Aufgabe des Erziehungs- und Bildungswesens, das sich bei Platon als ein höchst selektives und zugleich zwangloses erweist. Dies soll im Folgenden in aller Kürze skizziert werden: Vom 3. bis zum 6. Lebensjahr ist es Aufgabe der Wärterinnen, beim Spiel auf die spezifischen Eigenarten der Kinder zu achten. Ab dem 6. Lebensjahr beginnt der eigentliche Unterricht, der von musischer und gymnastischer Bildung geprägt ist. Vom 10. bis zum 13. Lebensjahr werden Inhalte über Krieg, Hauswesen und öffentliche Geschäfte vermittelt. Bereits während dieser frühen Phase der Erziehung findet ein permanentes und überaus strenges Auswahlverfahren statt. Die Besten der Besten werden jeweils in eine gesonderte Gruppe gefasst, um aber zu den Besten zu gehören, reicht eine einseitige, dafür aber möglicherweise außerordentliche Befähigung ausdrücklich *nicht* aus. Platon findet dafür scharfe Worte. Wer beispielsweise Leibesübungen und Jagd beherrscht, sich aber im Lernen und Denken schwer tut und sich „gar lustig nach Schweineart in der Dummheit herumsudelt“ (Platon [ca. 370 v. Chr.] 2008, 444), scheidet aus. Alle anderen, nicht ausselektierten Kinder werden später systematisch in den Wissenschaften, namentlich in der Arithmetik, der Geometrie, der Astronomie und der Harmonielehre, unterrichtet. Besonderes Augenmerk wird bei alledem auf die Mathematik gelegt. Hier geht es darum, bei den Auszubildenden eine besondere Befähigung zur Dialektik, deren Bedeutung bereits an früherer Stelle betont wurde, zu entdecken. Vom 30. bis zum 35. Lebensjahr wird explizit Dialektik gelehrt. Nach dem 35. Lebensjahr heißt es für die Übriggebliebenen „zurück in die Höhle zu steigen“. Aufgaben in Ämtern und Heer sollen übernommen werden, die Idee soll sozusagen praktisch werden. Erst ab den 50. Lebensjahr besteht die Möglichkeit, Teil der Philosophenpolis und somit als Regent tätig zu werden. Eine der wesentlichen Aufgaben der Regentschaft besteht darin, Sorge für die Erziehung zu tragen. Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, welche besondere Bedeutung Platon Erziehung und Bildung und damit der Pädagogenzunft zuspricht.

Der Philosoph Peter Sloterdijk bemerkt in seinen *Regeln für den Menschenpark* mit Blick auf Platons *Politeia* die besondere Würde des Menschen. Im Gegensatz zum zoologischen Park, in dem die Bewohner den Gegebenheiten, in denen sie sich vorfinden, im Grunde genommen ohnmächtig ausgesetzt sind, befinden sich Menschen in der Lage, um sich herum Parks zu bilden und diese nach ihren Vorstellung zu organisieren und zu gestalten. Insofern sind sie sowohl Macher als auch Bewohner des Parks:

„Wenn es eine Würde des Menschen gibt, die es verdient, in philosophischer Besinnung zur Sprache gebracht zu werden, dann vor allem deswegen, weil Menschen in den politischen Themenparks nicht nur gehalten werden, sondern sich selbst darin halten. Menschen sind selbsthegende, selbsthütende Wesen, die – wo auch immer sie leben – einen Parkraum um sich erzeugen.“ (Sloterdijk 1999, 48).

Wenn wir nun Platons Staatsmodell und die damit einhergehende Erziehung in den Blick nehmen, dann stellen wir fest, dass diese Erziehung ganz wesentlich auf ein Entdecken und Zur-Entfaltung-bringen ausgelegt ist. Entdeckt und entfaltet werden sollen jene Anlagen, die zur Zuteilung in die entsprechende Position innerhalb des Staates ausschlaggebend sind. Wer aber nimmt diese Zuteilung vor? Doch wohl nur jene – um mit Sloterdijk zu sprechen – Parkbewohner, die den Überblick haben, die also im Besonderen das Allgemeine, im individuellen Ausdruck die dahinterstehende Idee zu

erblicken in der Lage sind. Kurzum: Nur die Regenten sind zum Sehen und Zuteilen überhaupt fähig. Das nun führt Sloterdijk zu der Frage, ob „zwischen der Population und der Direktion eine nur graduelle oder eine spezifische Differenz“ (ebd.) besteht. Handelt es sich nur um eine graduelle, so kann jedes Mitglied der Gesellschaft – beispielsweise durch Wahlen – zum Regenten (sprich: zum Direktor) ernannt werden. Jeder Mensch hat prinzipiell dieselben Chancen. Ist aber der Unterschied ein spezifischer, so würden

„[a]llein die falschen Zoodirektoren, die Pseudostaatsmänner und politischen Sophisten [...] für sich werben mit dem Argument, sie seien doch von gleicher Art wie die Herde, während der wahre Züchter auf Differenz setzte und diskret zu verstehen gäbe, daß er, weil er aus Einsicht handelt, den Göttern näher steht als den konfusen Lebewesen, die er betreut“ (ebd.).

In Platons Staat ist ein züchterisches Arrangement explizit angelegt. Wenn von einer natürlichen Begabungsungleichheit ausgegangen wird, so können und müssen Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen an dem anknüpfen, was die Natur (der Ausdruck sei mir verziehen) als „Ausgangsmaterial“ zur Verfügung stellt. Auf die Natur selbst kann Pädagogik nicht einwirken. Was aber wäre, wenn durch gezielte politische Einflussnahme sozusagen indirekt auf das Ausgangsmaterial Einfluss genommen werden könnte. Genau dieser Frage geht Platon nicht nur nach, sondern plädiert darüber hinaus ganz ausdrücklich in Analogie zur Tierzucht für ein züchterisches Arrangement mit Blick auf eine Verbesserung des Menschen:

„Denn ich sehe ja in deinem Hause sowohl Jagdhunde als auch von dem edlen Geflügel gar mancherlei. Hast du also wohl auf etwas achtgegeben bei ihren Hochzeiten und Kindererzeugungen? [...] Erzielst du nun aus allen ohne Unterschied Nachkommenschaft, oder strebst du nicht wenigstens danach, daß es soviel als möglich nur aus den Besten geschehe? [...] [L]ieber Freund, wie ausnehmend vollkommen werden dann unsere Oberen sein müssen, wenn es sich mit dem menschlichen Geschlecht ebenso verhält.“ (Platon [ca. 370 v. Chr.] 2008, 360f.).

Die Besten miteinander zu paaren, setzt einen Kriterienkatalog voraus, dem zu entnehmen ist, was als gut und somit fortpflanzungswürdig gilt. Ein Kriterium ist das Alter; Frauen sollen zur Zeit der Fortpflanzung zwischen 20 und 40 Jahre alt sein, Männer „die Zeit der größten Stärke im Laufen hinter sich [haben] und von da an dem Staat erzeuge[n] bis zum fünfundfünfzigsten Jahre“ (ebd., 363). Neben dem richtigen Alter sind es bestimmte Charaktereigenschaften, die einen Menschen als hochwertig auszeichnen. Gerecht soll der Mensch sein, besonnen, tapfer, maßvoll und vor allem vernünftig. Solche, die sich im Krieg durch außergewöhnliche Taten ausgezeichnet haben, sollen bevorzugt die Möglichkeit zum Beischlaf erhalten (vgl. Knoepffler 2006, 18f.). Die Organisation der „richtigen“ Paarung ist indes eingebettet in eine von Platon postulierte Frauen- und Kindergemeinschaft. Eine derartige Gemeinschaft steht unserer gewohnten Vorstellung von Familie diametral gegenüber. Der Staat wird als *eine große Familie* gedacht, exklusive Gemeinschaften wie sie durch Vater, Mutter und Kind(er) bezeichnet sind, gibt es im Staat nicht. Ganz konkret können wir uns das folgendermaßen vorstellen: Mann und Frau paaren sich miteinander und bilden ausschließlich für den Zweck der sexuellen Befriedigung und Fortpflanzung kurzzeitig eine Gemeinschaft. Wird ein Kind geboren, so wird es unmittelbar nach der Geburt an die Obrigkeit übergeben. Da es wohl nie ganz auszuschließen ist, dass auch solche sich fortpflanzen, die nicht zu den Besten gehören, findet bereits bei der Übergabe des Säuglings eine erste Selektion statt. Die Kinder

„der guten nun [...] tragen sie in das Säugehaus zu Wärterinnen, die in einem besonderen Teil der Stadt wohnen, die der schlechteren aber, und wenn eines von den anderen verstümmelt geboren ist, werden sie, wie es sich ziemt, in einem unzugänglichen und unbekanntem Orte verbergen.“ (Platon [ca. 370 v. Chr.] 2008, 362).

In einem besonderen Teil der Stadt werden die Kinder aufgezogen, Kontakt zu den leiblichen Eltern findet nicht statt, um auch hier keine exklusiven Gemeinschaften innerhalb des Staates aufkommen zu lassen. Das Verwandtschaftsverhältnis ist entsprechend der *Politeia* kein biologisches, sondern ein politisch begründetes. Diejenigen, die zu ein und derselben Generation gehören, sind miteinander verschwistert, die vorherige Generation wird als Elterngeneration verstanden, die nachfolgende als Kindergeneration. Eine Paarung ist ausschließlich innerhalb einer Generation möglich.

Platon ist sich sehr wohl darüber im Klaren, dass das von ihm postulierte züchterische Vorgehen wohl kaum auf eine breite Mehrheit innerhalb der Gesellschaft hoffen kann und spricht sich daher für eine strikte Geheimhaltung aus. Jeder soll nur soviel wissen, wie es zur Realisierung des Plans nötig ist, allein die Regenten, also jene, die Einblick in die Idee des Idealstaats haben und überhaupt in der Lage sind, diese zu verstehen, haben den vollständigen Plan durchdrungen. Täuschung und Betrug werden daher ausdrücklich als probate Mittel zur Umsetzung des Zuchtvorhabens benannt:

„Es scheint, daß unsere Herrscher allerlei Täuschungen und Betrug werden anwenden müssen zum Nutzen der Beherrschten. [...] Nach dem Eingestandenen sollte jeder Trefflichste der Trefflichsten am meisten beiwohnen, die Schlechtesten aber den ebensolchen umgekehrt; und die Sprößlinge jener sollten aufgezogen werden, dieser aber nicht [...]; und dies alles muß völlig unbekannt bleiben, außer den Oberen selbst, wenn die Gesamtheit der Hüter soviel möglich durch keine Zwietracht gestört werden soll.“ (Platon [ca. 370 v. Chr.] 2008, 361).

Sinn und Zweck des platonischen Staates ist es bei alledem nicht, eine Gesellschaft von Regenten zu erzeugen. Im Gegenteil: Der Staat besteht aus Bürger, Wächter und Regenten, aber im Gegensatz zur Idee sind die Menschen, aus denen der Staat besteht, Krankheiten, Seuchen, Kriegen und Tod ausgesetzt. Den Staat trotz aller Widrigkeiten und im Angesicht der Vergänglichkeit des Menschen insgesamt im richtigen Maß zu halten, bedarf der Steuerung, und steuern kann allein die Direktion, die sich bei Platon durchaus spezifisch von der Population unterscheidet. Züchterisch in die Gestaltung des Staates einzugreifen, erscheint hier mit Blick auf die Verwirklichung in Anlehnung an die *Staatsidee* durchaus sinnvoll.

II. Das Wirken der Idee

Wenngleich nun Bildung und Erziehung neben der Zucht mit Blick auf die Ordnung im platonischen Staat eine wesentliche Rolle spielen, sind die angeführten Erziehungs- und Bildungsmomente meinem Verständnis nach keine dezidiert pädagogische. Es handelt sich deshalb nicht um Pädagogik, da es ausdrücklich um den Staat, nicht aber um den je einzelnen Menschen geht. Die Entfaltung der Anlagen des Einzelnen zählen nur insofern, als dass sie für den Erhalt des Staates von Bedeutung sind. Um mit Kant zu sprechen ist der Mensch in Platons Staat Mittel zum Zweck; scheint das Mittel für den Zweck ungeeignet – und darüber zu befinden ist einer kleinen Elite vorbehalten – wird es beseitigt.

Wenn wir uns die Geschichte der Pädagogik betrachten, so findet wir nicht selten die Situation vor, dass pädagogisches Handeln an einem Ideal Orientierung sucht und der einzelne Mensch mit seinen Potenzialen, seinen Eigenheiten nur noch unter der Folie dieses Ideals betrachtet wird. Soll heißen: Der Mensch rückt ausschließlich als Mittel zum Zweck der Idee in den Fokus. Machen wir es konkret: Platon arbeitet in der *Politeia* mit der Trennung von Natur und Kultur. Für den Kulturbereich ist die Pädagogik zuständig, hingegen bleibt ihr eine Einflussnahme auf den Naturbereich verwehrt. Die Fortpflanzung im Staat zu steuern, ist eine politische Intervention, deren Ziel darin besteht, indirekt auf die Naturanlagen einzuwirken. Die Naturwissenschaft hat nun spätestens ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts einen sehr viel tieferen und genaueren Einblick in die Natur des Menschen ermöglicht. Im Jahre 1859 arbeitet Charles Robert Darwin in *On the Origin of Species by Means of Natural Selection* heraus, dass die Domestikation zum einen eine weitaus größere Variationsbreite innerhalb einer Art ermöglicht, zum anderen erhalten die nützlichen darunter die Chance auf Vermehrung, wohingegen alle anderen aussterben (vgl. Darwin 1876, 131). Eben diesen Gedanken überträgt Darwin weniger Jahre später in *The Descent of Man, and Selection in Relation to Sex* auf die menschliche Gesellschaft:

„Bei Wilden werden die an Geist und Körper Schwachen bald beseitigt und die, welche leben bleiben, zeigen gewöhnlich einen Zustand kräftiger Gesundheit. Auf der andern Seite thun wir civilisirte Menschen alles nur Mögliche, um den Process dieser Beseitigung aufzuhalten. Wir bauen Zufluchtsstätten für die Schwachsinnigen, für die Krüppel und die Kranken; wir erlassen Armengesetze und unsere Aerzte strengen die grösste Geschicklichkeit an, das Leben eines Jeden bis zum letzten Moment noch zu erhalten. Es ist Grund vorhanden, anzunehmen, dass die Impfung Tausende erhalten hat, welche in Folge ihrer schwachen Constitution früher den Pocken erlegen wären. Hierdurch geschieht es, dass auch die schwächeren Glieder der civilisirten Gesellschaft ihre Art fortpflanzen. Niemand, welcher der Zucht domesticirter Thiere seine Aufmerksamkeit gewidmet hat, wird daran zweifeln, dass dies für die Rasse des Menschen im höchsten Grade schädlich sein muss. Es ist überraschend, wie bald ein Mangel an Sorgfalt oder eine unrecht geleitete Sorgfalt zur Degeneration einer domesticirten Rasse führt; aber mit Ausnahme des den Menschen selbst betreffenden Falls ist wohl kaum ein Züchter so unwissend, dass er seine schlechtesten Thiere zur Nachzucht zuliesse.“ (Darwin 1875, 174).

Der Vergleich, den Darwin hier vornimmt, ist nicht vollständig überzeugend, denn auch in der zweiten Hälfte des vorletzten Jahrhunderts hat es sich die Gesellschaft nicht zum Ziel gesetzt, Menschen zu züchten. Auf was Darwin rekurriert ist die Tatsache, dass die Gesellschaft aufgrund einer moralischen Verpflichtung diejenigen, die als schwach, d.h. wirtschaftlich wenig leistungsfähig gelten, am Leben hält und ihnen damit die Möglichkeit der Fortpflanzung einräumt. Auf die Gefahr der gesellschaftlichen Degeneration verweist bereits etliche Jahre vor Darwin der anglikanische Geistliche und spätere Professor für Geschichte und politische Ökonomie Thomas R. Malthus in seinem 1798 erschienenen *Essay of the Principle of Population*. Die Schrift, in der sich Malthus für einen Sittenkodex ausspricht, den sich jedes Mitglied der Gesellschaft aufzuerlegen hat, erschien seinerzeit anonym:

„Diese Pflicht ist auch dem schwächsten Begriffsvermögen faßlich. Sie besteht bloß darin, keine Wesen in die Welt zu setzen, für welche der Erzeuger nicht sorgen kann. Wenn dieser Punkt erst dem Dunkel, das die Gemeindealmsen und private Wohltätigkeit darüber gebreitet haben, entzogen ist, wird jedermann aufs nachdrücklichste von dieser Pflicht überzeugt sein. Wenn er seine Kinder nicht ernähren kann, müssen sie Hungers sterben, und wenn er angesichts der offenkundigen Wahrscheinlichkeit, sie nicht erhalten zu können, heiratet, so verschuldet er alle Übel, die er auf sich, sein Weib und seine

Nachkommen herabzieht. Es liegt klärlich in seinem Interesse und dient zur Förderung seines Glückes, die Heirat aufzuschieben, bis er es durch Fleiß und Sparsamkeit so weit gebracht hat, die Kinder, die er vernünftigerweise aus seiner Ehe zu erwarten hat, erhalten zu können; und da er mittlerweile seine Leidenschaften nicht befriedigen kann, ohne ein ausdrückliches Gebot Gottes zu übertreten und große Gefahr zu laufen, sich oder etlichen seiner Mitmenschen zu schaden, so wird ihm die Erwägung seines eigenen Interesses und Glückes die strenge Verpflichtung eines reinen Wandels bis zu seiner Verheiratung vorschreiben.“ (Malthus [1798] 1925, 250f.).

Darwin liest Malthus' Essay 1838, und freilich lassen seine Schriften den Schluss zu, dass er diese Überlegungen im Grundsatz teilt. Interessanterweise geht Darwin aber nicht soweit, dass er sich gegen eine Unterstützung der sogenannten Schwachen ausspricht, ganz im Gegenteil betrachtet er die Tatsache, dass Menschen einander helfen, als ein Resultat der Evolution, das es durchaus zu schätzen gilt. Denn das, was den Menschen am deutlichsten vom Tier unterscheidet, ist nicht die herausragende Intelligenz, das ausgeprägte Bewusstsein seiner selbst oder dergleichen, sondern das „moralische Gefühl“ (Darwin 1875, 175). Eckhard Rohrmann bezeichnet die evolutionäre Entwicklung hin zur Entstehung von Moralität als *dialektischen Sprung* und hält fest, dass

„[j]eder Versuch, das Prinzip der natürlichen Zuchtwahl in menschlichen Gesellschaften wieder wirksam werden zu lassen und damit die Prinzipien der sozialen und kulturellen Evolution wieder aufzugeben, [...] einer Entmenschlichung des Menschen und der von ihm selbst geschaffenen ökologischen Nische, der Gesellschaft, gleich [käme] und wäre gleichbedeutend mit einem Rückfall auf eine frühe vormenschliche Evolutionsstufe“ (Rohrmann 2007, 74).

Es wäre also falsch, Darwin als Sozialdarwinisten zu bezeichnen. Ganz anders verhält es sich im Falle von Darwins Cousin, dem britischen Naturforscher und Begründer der Begriffs *Eugenik* Francis Galton. Galton war Vertreter einer harten Vererbungslehre. Im Gegensatz zur weichen Vererbungslehre, nach der „degenerative“ Linien durch Erziehung, Wohlfahrt- und Gesundheitspflege in relativ kurzer Zeit ausgeglichen werden können, gehen Vertreter der harten Vererbungslehre von einer strikten Trennung von Umwelteinflüssen und Vererbungsvorgängen aus (vgl. Reyer 2003, 52). Unglücklicherweise konnten die Vertreter der harten Vererbungslehre ihre Überlegungen zumindest anfangs nicht naturwissenschaftlich untermauern. Das änderte sich zum einen nach 1886 durch August Weismanns Schriften zur Panmixie und zur Keimplasmatheorie und – vor allem – ab 1900 durch die von de Vries, Corens und Tschermak von Seysenegg wiederentdeckten Forschungsergebnisse Gregor Mendels. Es war gerade die von Mendel an Erbsen und Bohnen bewiesene Tatsache der rezessiven Vererbung, die von Eugenikern auf den Menschen übertragen wurde und Galton und Co. in ernsthafte Schwierigkeiten versetzte. Wenn nämlich tatsächlich gewissermaßen *geheim* „schlechte“ Anlagen vererbt werden können und sich erst nach einigen Generationen im Phänotyp zeigen, dann reicht es nicht lediglich aus, die „Schwachen“ an der Fortpflanzung zu hindern, denn auch in den vermeintlich produktiven Mitgliedern der Gesellschaft können „degenerative“ Einflüsse schlummern. Glücklicherweise war Mendel ein begnadeter Statistiker und hat – wohlgermerkt an Erbsen und Bohnen – eine Berechnungsgrundlage entwickelt, die später von den Vertretern der harten Vererbungslehre aufgegriffen und auf den Menschen übertragen wurde.

1910 gründete Charles Davenport in Cold Spring Harbor das *Eugenic Record Office* und unternahm Feldforschungen in Gefängnissen, Nervenheilstätten etc., um Daten zur genetischen Abstammung von sogenannten „Defektiven“ zu sammeln. Ab den 1920er Jahren wurden Eugenik-Kurse an US-amerikanischen Hochschulen angeboten, um junge Studenten an ihre reproduktive Verpflichtungen zu erinnern. Und auch die Pädagogik greift ausdrücklich auf biologische Erkenntnisse zurück, um ihr Vorhaben, die Vervollkommnung des Menschen, umzusetzen. Die Idee der Vervollkommnung finden wir im Zusammenhang mit Überlegungen zur Erziehung und Bildung bereits im Renaissance-Humanismus des Giovanni Pico della Mirandola. In seiner Rede *De hominis dignitate (Über die Würde des Menschen)* sinniert er über die Stellung des Menschen innerhalb der Schöpfung. Die besondere Würde des Menschen sieht der Florentiner im Abbildcharakter des Menschen. Als *imago dei* ist er seinem Wesen nach gottähnlich und zwar gerade dadurch, dass er nicht festgelegt, nicht von vorn herein bestimmt ist, oder genauer: Er ist bestimmt als dasjenige Wesen, das ohne feste Eigenschaften ist, das sich also selbst zu bestimmen hat. Ziel des Menschen ist dabei nicht nur das Sich-selbst-bestimmen, sondern Selbstbestimmung *entsprechend seiner selbst*, d.h. das, was den Menschen *wesentlich* auszeichnet, vorzunehmen. Wesentlich ist er Abbild Gottes, und seine Aufgabe besteht darin, Einsicht in die Schöpfung zu gewinnen. Die Schöpfung *einzusehen*, soll heißen: Betrachtungen vorzunehmen, ist alles andere als ein passiver Akt, sondern setzt eine permanente, zeitlebens andauernde Erweiterung des eigenen Horizonts durch aktiv betriebene (Selbst-)Bildung voraus.

Ähnlich sieht es bei Jan Amos Comenius aus, auch seinen Überlegungen nach ist das *imago dei* dem Menschsein eingeschrieben:

„Daß die Wurzeln der *Religiosität* in der Natur des Menschen liegen, wird dadurch bewiesen, daß der Mensch Ebenbild Gottes ist. Ebenbildlichkeit schließt nämlich Ähnlichkeit ein; Ähnliches freut sich an Ähnlichem heißt ein unveränderliches Gesetz aller Dinge [...]. Da der Mensch nun nicht seinesgleichen hat außer dem, nach dessen Bilde er geschaffen ist, so gibt es folglich nichts, wonach sein Begehren mehr stünde, als die Quelle, der er selbst entsprang, wenn er sie nur einmal deutlich genug erkannt hat.“ (Comenius [1657] 2007, 38; Hervorh. im Original).

Zur Quelle seines Ursprungs zurückzukehren, erweist sich als Aufgabe des Menschen. Dabei ist der Sündenfall Ausgangspunkt für die Trennung von der Gemeinschaft mit Gott. Die Vertreibung aus dem Paradies war die Folge für das Durchbrechen göttlicher Ordnung, und dennoch wurde der Mensch nicht von Gott aufgegeben. Zur Vernunft in der Lage, weil die Vernunft als göttliches Prinzip dem Menschen eingepflanzt ist, besitzt der Mensch die Möglichkeit, das göttliche Gesetz in den weltlichen Dingen zu erkennen. Aufgabe ist es, die Welt um sich herum, als auch sich selbst dem erkennbaren Prinzip gemäß zu ordnen und auf diesem Wege letztendlich zurück in die ewige, selige Gemeinschaft mit Gott zu kehren. Völlig zurecht betont Klaus Schaller die Jenseitsgerichtetheit Comenius, wie sie insbesondere in der *Didacta magna* zur Geltung gelangt (vgl. Schaller 2003, 49). Dieser wird spätestens durch Wilhelm von Humboldt ein Ende gesetzt, der 1793 in seiner *Theorie der Bildung des Menschen* gewissermaßen eine säkularisierte Wende vornimmt. Das dem Menschen innewohnende Streben, die „primitive Kraft“ (Humboldt [1796/97] 2006, 427), bewegt sich auf die Welt zu, holt sich über die Widerständigkeit der Gegenständlichkeit der Welt als jene Kraft reflexiv ein und erhebt sich in einer dialektischen Figur, um beide Formen der Fremdbestimmung (die unverfügbare eigene Kraft und die Fremdheit der Welt mit all

ihren Anforderungen) aktiv gestaltend zu wenden. In welche Richtung diese Gestaltung geht, hängt für Humboldt eng mit der von ihm postulierten Idee der Menschheit zusammen. So besteht die „letzte Aufgabe unseres Daseyns“ darin, „dem Begriff der Menschheit in unserer Person [...] durch die Spuren des lebendigen Wirkens [...] einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen“ (Humboldt [1793] 2006, 214). Der Begriff der Menschheit wird hier – ähnlich wie der Gedanke der Vollkommenheit oder *die Menschheit in unserer Person* bei Kant – als *regulative Idee* verstanden.

In der Pädagogik des frühen 20. Jahrhunderts finden wir eine Strömung, die bewusst auf die Forschungsergebnisse Mendels, Weismanns, Darwins, Galtons, Wallace u.a. verweist. Hier haben wir es kaum noch mit einer Jenseitsgerichtetheit oder einer regulativen Idee zu tun. Die Idee oder der Begriff der Menschheit wird aus den intelligiblen Gefilden, aus dem Reich der Ideen in die phänomenale Welt geholt. Eindrucksvoll wird das bei der Lektüre des Hauptwerks der Schwedin Ellen Key deutlich. Das Motto des im Jahre 1900 erschienenen *Jahrhundert des Kindes* lautet „im neuen Jahrhundert den neuen Menschen zu bilden“. Aus Reyers Sicht hat Key „mit ihrem Buch zweifellos zur Popularisierung der eugenischen Gedankenwelt in der Pädagogenschaft und darüber hinaus beigetragen“ (Reyer 2003, 122). Die Menschwerdung ist nach den Worten Keys noch nicht vollendet; zum Voranschreiten der Genesis bedarf es der Veredelung des Menschen. Diese kann – ganz real – gelingen, indem naturwissenschaftliche Erkenntnisse und Überlegungen zur Eugenik ernst genommen und für die Pädagogik fruchtbar gemacht werden. Das erste Kapitel ihres Buches überschreibt Key mit „Das Recht des Kindes, seine Eltern zu wählen“. Gemeint ist hier selbstverständlich kein tatsächliches Wahlrecht des ungeborenen Säuglings. Vielmehr geht es dabei um das Ideal-Kind, das über gesundes Erbgut verfügt. Damit dieses Kind geboren werden kann – und das Ideal-Kind scheint im Gegensatz zu allen anderen Kindern ein *Recht* auf sein Geborenwerden zu haben – haben die potenziellen Eltern sich in ihrem Individualrecht selbst zu beschränken. Diejenigen, die über mangelhaftes Erbgut verfügen, sollen sich mit Blick auf die Veredelung der Menschheit insgesamt der Fortpflanzung enthalten. Key geht es im Kern um eine Bewusstseinsveränderung, an deren Ende eine freiwillige Unterwerfung der Lebenden mit Blick auf die Verbesserung derer, die da kommen werden, steht:

„So stark ist schon das Bewußtsein von der Bedeutung der Erblichkeit geworden, daß junge Menschen – die selbst eine durch Generationen angesammelte ‚Belastung‘ in der einen oder anderen Hinsicht getragen haben – anfangen einzusehen, daß es ihre Pflicht ist, lieber auf die Elternfreude zu verzichten, als ihr unglückseliges Erbe auf eine neue Generation überzuwälzen.“ (Key [1902] 1992, 39)

Key plädiert in diesem Zusammenhang auch für Euthanasie:

„Im Zusammenhang hiermit steht die Entwicklung neuer Rechtsbegriffe auf diesen Gebieten. Während die heidnische Gesellschaft in ihrer Härte die schwachen und verkrüppelten Kinder aussetzte, ist die christliche Gesellschaft in der ‚Milde‘ so weit gegangen, daß sie das Leben des psychisch und physisch unheilbar kranken und mißgestalteten Kindes zur stündlichen Qual für das Kind selbst und seine Umgebung verlängert. Noch ist doch in der Gesellschaft – die unter anderem die Todesstrafe und den Krieg aufrecht erhält – die Ehrfurcht vor dem Leben nicht groß genug, als daß man ohne Gefahr das Verlöschen eines solchen Lebens gestatten könnte. Erst wenn ausschließlich die Barmherzigkeit den Tod gibt, wird die Humanität der Zukunft sich darin zeigen können, daß der Arzt unter Kontrolle und Verantwortung schmerzlos ein solches Leiden auslöscht.“ (ebd., 29f.)

Auffallend bei der Lektüre ist der Umstand, dass das vollkommene, veredelte, wirklichgewordene Menschenideal auch bei Key lediglich negativ bestimmt werden kann. Es handelt sich um den Menschen, der kein schlechtes Erbgut in sich trägt, der frei ist von Krankheiten, nicht unmoralisch handelt, nicht zum Alkoholismus neigt usw. Ein wesentlicher Unterschied zwischen Ellen Key, der es scheinbar so sehr um das Kind geht, dass sie ein ganzes Jahrhundert in dessen Auftrag stellt, und Platon, dessen Denken sich um den idealen Staat dreht, besteht bei genauerem Hinsehen nicht. Im Gegenteil geht es beiden explizit um eine *Idee*, bei welcher der je einzelne Mensch austauschbar ist. Er erweist sich einzig und allein als Mittel zum Zweck der Annäherung an diese Idee.

Traurigerweise ist Platon Schrift insofern ehrlicher, als dass hier durchgehend und ganz offenkundig der Mensch immer nur als Mittel bedacht wird. Es geht nie um den Einzelnen, es geht immer um das Ganze. Key hingegen gibt vor, dass sich das Kind im Fokus befindet. Damit stellt sie eine Unaufrichtigkeit unter Beweis, die erst auf den zweiten Blick offensichtlich wird. Erst einmal geht es ihr ja nicht um das Kind, sondern um die Verwirklichung einer Idee, und zwar der Idee der Vervollkommnung des Menschen, die ihr – dank der Errungenschaften der Naturwissenschaften – erreichbar scheint. Dabei wird allerdings mehr und mehr klar, dass sich dieser Idee alles Andere unterzuordnen hat. Das „Alles-andere“ ist der tatsächliche, reale Mensch. Nun könnte man einwerfen, der erbgesunde, moralische etc. Mensch sei doch die Verwirklichung dieser Idee – aber genau hier liegt der Irrtum. Es geht ja nicht um *den* Menschen, sondern um den *Menschen*, nicht um *dieses* Kind, sondern um *das* Kind. Soll heißen: Key geht es immer und ausschließlich um die Idee, um einen Zweck, der unerreichbar ist und bleiben muss, weil die Idee ewig und der Mensch im Gegensatz zur Idee stets im Werden begriffen (und damit unbegriffen, weil unbegreifbar) ist.

III. Erweiterte Mündigkeit

Nun wurde zu Beginn dieses Textes auf die Schweizerische Ethikkommission verwiesen, die den vermehrten Einsatz von Psychopharmaka bei gesunden Kindern angemerkt und auf den dahinterstehenden Wunsch der Eltern verwiesen hat, Kinder für die Leistungsgesellschaft wettbewerbsfähig zu machen. Es ist sicherlich verkürzt und überdies unredlich zu behaupten, die Eltern würden ihre Kinder absichtlich angesichts der für den Kapitalismus bezeichnenden zunehmenden Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt instrumentalisieren. Im Gegenteil geht es ihnen sicherlich an erster Stelle um das Wohl ihres Nachwuchses. Wenn die Chancen der Kinder sich durch den Rückgriff auf diverse Mittel (und dabei ist es letztlich gleichgültig, ob wir diese Mittel Medikamente, Psychopharmaka oder Smart Drugs nennen) verbessern und diese Mittel zudem keine gesundheitsschädigende Wirkung haben (was wir für den Gedankengang einfach mal unterstellen), ist es tatsächlich nachvollziehbar, dass Eltern auf derartige Verbesserungsmöglichkeiten zurückgreifen. Wenn es nun aber um das Wohl der Kinder geht, müssen wir der Frage nachgehen, was diese Kinder wesentlich *sind*. Bleibt dieses Sein der Kinder – und damit meine ich ganz entschieden das Sein jedes einzelnen Kindes – unbedacht, handelt es sich tatsächlich nur um die Verbesserung der Leistungsfähigkeit, dann aber stehen wir in der Gefahr, es doch nur mit einer

Instrumentalisierung zu tun zu haben. Lassen Sie mich diesen Gedanken ein wenig ausführen.

Wenn wir von der Arbeitsfähigkeit bzw. Arbeitskraft sprechen, dann handelt es sich genau genommen um ein Vermögen, das als solches innerhalb des vorherrschenden kapitalistischen Wirtschaftssystems als solches ohne Bedeutung ist, sofern es sich nicht konkretisiert. Das Arbeitsvermögen wird konkretisiert, indem das Subjekt seine Arbeitskraft, sprich seine subjektive Produktivkraft, an die objektiven Produktivkräfte – die Werkzeuge und Maschinen, mit deren Hilfe etwas produziert werden kann – bindet. Dass das Subjekt diese Bindung vornehmen muss, ist historisch bedingt und spätestens seit dem Ende des Feudalsystems Realität. Im Zuge der Entfesselung der subjektiven von den objektiven Produktivkräften im Anschluss an die Preußischen Reformen zu Beginn des 19. Jahrhunderts verfügt der einzelne Mensch lediglich über seine Arbeitskraft. Nur die Wenigsten sind dabei zugleich auch im Besitz der objektiven Produktionsmittel. Der Normalzustand eines Großteils der Menschen ist daher die Arbeitslosigkeit. Um die eigene Arbeitskraft wirklich werden zu lassen, muss sie von nun an auf dem Markt als Ware angeboten werden. Das Maß ihrer Attraktivität zeigt sich darin, ob und wenn ja für welchen Preis sie sich verkaufen lässt. Der Verkauf der Ware Arbeitskraft ist – und das ist entscheidend – immer nur vorübergehend. Karl Marx schreibt hierzu:

„Er als Person muß sich beständig zu seiner Arbeitskraft als seinem Eigentum und daher seiner eignen Ware verhalten, und das kann er nur, soweit er sie dem Käufer stets nur vorübergehend, für einen bestimmten Zeitermin, zur Verfügung stellt, zum Verbrauch überläßt, also durch ihre Veräußerung nicht auf sein Eigentum an ihr verzichtet.“ (Marx [1864] 1969, 163)

Die Arbeitskraft steht permanent in der Gefahr, an Wert zu verlieren. Die technischen Entwicklungen schreiten systembedingt voran, die Nachfrage nach Fähig- und Fertigkeiten verändern sich. Derjenige, der über seine eigene Arbeitskraft verfügt, muss diese entsprechend der gegebenen und zukünftigen, möglichen Marktanforderungen aktualisieren. Bis zu einem gewissen Grad bedeutet das, sich selbst zum Objekt zu machen, ferner an sich, seinen Fähigkeiten, zu arbeiten. Im kapitalistischen Wirtschaftssystem bestehen zu können, setzt also voraus, zum einen ein Verständnis davon zu haben, welche Nachfrage an Arbeitskraft auf dem Markt vorherrscht und in absehbarer Zeit vorherrschen wird. Es heißt darüber hinaus ein Wissen um die eigenen Fähigkeiten zu haben und zuletzt um die Möglichkeiten, wie diese Fähigkeiten so verändert werden können, dass sie mit Blick auf das Konkretisieren auf dem Markt wertvoll werden. Einfach formuliert: Die eigene Arbeitskraft muss so wertvoll gemacht werden (können), dass sie sich auf dem Markt veräußern lässt, dass also ein möglichst hoher Preis dafür erzielt werden kann. Einen Blick für die Marktanforderungen und das eigene Vermögen zu besitzen und zu wissen, wie dieses Vermögen bearbeitet, wie also (Selbst-)Bildung betrieben werden kann, setzt Mündigkeit voraus:

„Zum Wertbewußtsein dieses so gebildeten, mündigen Menschen gehört das Doppelte: den Wert der Dinge zu kennen; und zu wissen, daß Wert nur haben kann, was der subjektiven Produktionsmacht entspringt. Der mündige Bürger ist sich seines (Mark-)Wertes bewußt; und er ist sich dessen bewußt, daß er selbst es ist, der sich diesen Wert verliehen hat. Er weiß, daß er Wert hat und Quelle von Wert ist. Und daß nichts an ihm Wert ist, was nicht seiner Selbstbemächtigung entspringt. [...] Indem der einzelne den Wert seiner Arbeitskraft auf dem Markt realisiert, wird ihm erstens bestätigt, wieweit ihm seine Selbstbemächtigung gelungen ist, er also Wert hat und Quelle von Wert ist, und zugleich damit zweitens das

gesellschaftlich gültige Machtmittel an die Hand gegeben, über die auf die Bedürfnisse des bürgerlichen Subjekts zugerichteten Dinge zu verfügen.“ (Sesink 1995, 160f.).

Der in dieser Weise Mündige, derjenige, der es versteht, seinen eigenen (Markt-)Wert zu erhalten bzw. zu steigern, hat dadurch weitaus größere Möglichkeiten, an der Gesellschaft zu partizipieren, und zwar schlicht und ergreifend deswegen, weil er ein zur Partizipation erforderliches Mittel besitzt: Geld. Darüber hinaus geht mit der Partizipation die Möglichkeit einher, die Gesellschaft mit zu gestalten. Die Macht des Mündigen richtet sich also einerseits nach außen, sprich: auf die Gesellschaft, andererseits aber auch auf die eigene Natur, die es zu gestalten, anzupassen, zu verbessern gilt. Eine solche Verbesserung der eigenen Natur kann über Bildungsmaßnahmen geschehen, jedoch beispielsweise auch über Psychopharmaka. Damit geht freilich eine Gefahr einher, die im Bericht der Ethikkommission (NEK-CNE) nicht unerwähnt bleibt: „[E]rhöhte Anforderungen [können u. U.] medikamentös bewältigt werden, anstatt gegebenenfalls Arbeitsstrukturen und -bedingungen anzupassen“ (NEK-CNE 18/2011, 3). Ähnlich argumentiert Stephan Schleim in seinem Aufsatz *Cognitive Enhancement – Sechs Gründe dagegen*: Wo der Mensch in reflexiver Distanz zu möglicherweise unmenschlichen, d.h. die menschlichen Fähigkeiten dauerhaft überfordernden gesellschaftlichen Bedingungen treten sollte, sorgt er mittels Enhancement dafür, sich selbst diesen Bedingungen anzupassen und diese damit zu zementieren (vgl. Schleim 2010, 197). Mit anderen Worten: Die Gesellschaftskritik steht in der Gefahr, angesichts zunehmender Möglichkeiten biotechnischer Selbstbearbeitung marginalisiert zu werden. Abgesehen von dieser Gefahr stellt sich die Frage, worin eigentlich das Problem in der fortschreitenden Selbstverbesserung durch (neuro)pharmakologische Mittel besteht. Das Argument, das mit einer Selbstgestaltung und Aufwertung der eigenen Arbeitskraft eine verstärkte Partizipation und damit ein Gestalten der Gesellschaft einhergeht, hat doch ganz unabhängig davon Bestand?

David DeGrazia führt in seinem Aufsatz *Prozac, Enhancement und Selbstgestaltung* den Fall einer jungen Frau namens Marina ein, die ihre wiederkehrenden depressiven Verstimmungen mit Prozac anstelle einer Therapie behandelt. Prozac wirkt schneller und ist im Gegensatz zu einer teureren psychotherapeutischen Behandlung, mit der möglicherweise auch ein Verdienstausschlag verbunden sein kann, kostengünstiger (vgl. DeGrazia 2009, 249f.). Ganz ähnlich verweisen Whitehouse et al auf die Vorteile durch (neuro-)pharmakologisch unterstützte Leistungsoptimierung:

„Man kann sich leicht vorstellen, dass die Bereitschaft eines Arbeiters, ein Mittel zur Produktivitätssteigerung einzunehmen, rasch ein Bonus für seine Einstellung und Beförderung würde. Eine Firma, die einen Auftrag an eine Anwaltskanzlei zu vergeben hat, könnte wissen wollen, welche der Kanzleien von ihren Anwälten die Einnahme kognitiver Enhancement-Mittel verlangen: Die dadurch vermutlich gesteigerte Effizienz hätte zur Folge, dass weniger Arbeitsstunden in Rechnung gestellt und die Kosten niedriger ausfallen würden. Anwälte, die zur Einnahme kognitiver Enhancement-Mittel bereit wären, könnten unter Umständen höhere Honorare erhalten und von mehr Kanzleien eingestellt werden.“ (Whitehouse et al 2009, 228).

Auffallend ist aus meiner Sicht, dass bei derartigen Argumenten, die ich im Übrigen durchaus für schlüssig halte, der Blick auch dann, wenn die Optimierung der eigenen Person (der eigenen Natur) im Mittelpunkt steht, immerzu nach außen gerichtet ist. Es geht im Kern eben doch nur um Zurichtung. Der Zweck, warum eine (Selbst-)verbesserung vorgenommen wird, wird von außen gesetzt. Die Gestaltung der eigenen

Fähigkeiten, die Manipulation der eignen Natur, geschieht im Horizont dieser fremden Zwecksetzung. Pädagogik, deren Aufgabe darin besteht, zur Mündigkeit zu verhelfen, steht aber (auch und letztendlich in besonderem Maße) in Anwaltschaft des je einzelnen Menschen und dessen Einzigartigkeit. Das mag naiv klingen und den Anschein dessen tragen, was man gemeinhin als „Gutmenschentum“ diffamiert. Aber in diesem scheinbar Naiven liegt gewissermaßen alles. Denn was ist denn bitteschön das Selbst, das im Falle der Selbstgestaltung verbessert werden soll? Pädagogik hat aus meiner Sicht auch (und ganz besonders) die Aufgabe zu verfolgen, dem einzelnen Menschen zu ermöglichen, eine Antwort auf diese existenzielle Frage zu finden. Vielleicht handelt es sich dabei um die schwierigste aller Aufgaben, und vielleicht ist dies mit ein Grund dafür, dass genau diese Aufgabe insgesamt so selten bedacht wird.

Ich halte das Denken Martin Heideggers für überaus hilfreich, wenn es darum geht, die Bedeutung des Selbst in den Mittelpunkt der Überlegungen zu rücken. Denn was ist denn das Selbst anderes, als das reflexiv eingeholte (eigene) Sein der Existenz? Der Frage nach dem Sein geht Heidegger zeitlebens nach. Seine Überlegungen können dabei als eine Kritik am Seinverständnis der Metaphysik, wie sie beispielsweise von Aristoteles vertreten wird, gelesen werden. Im klassisch-metaphysischen Verständnis ist das Sein das, was das Seiende bestimmt. Das Seiende ist dabei das Ganze dessen, was ist. Die Metaphysik befasst sich also mit dem *Sein als Grund des Seienden*. Heideggers Kritik an der Metaphysik besteht nun darin, dass diese das Sein nicht wirklich vom Seienden abgrenzt. Vielmehr wird das Sein

„nur als das ‚Generellste‘ und darum Umfassende des Seienden oder als Schöpfung des unendlichen Seienden oder als das Gemächtige eines endlichen Subjekts erklärt. Zugleich steht von altersher ‚das Sein‘ für ‚das Seiende‘ und umgekehrt dieses für jenes, beide wie umgetrieben in einer seltsamen und noch unbedachten Verwechslung“ (Heidegger [1946] 2001, 194f.).

Wenn wir das Sein vom Seienden nicht unterscheiden können, ist es uns auch nicht möglich, das Wesen des Menschen zu bedenken. Stellen wir uns ein iPad vor. Das iPad *ist* da. Ist damit das iPad ein Seiendes? Und wenn ja, was ist das Sein des iPad? Was unterscheidet *uns* eigentlich vom (scheinbar) seienden iPad?

Der Mensch ist nach Heidegger ein besonderes Seiendes, und zwar deshalb, weil es ihm in seinem Sein um etwas geht – und zwar um sein Sein. Für dieses besondere Seiende – für den Menschen also – hält Heidegger die Bezeichnung *Dasein* parat:

„Das Dasein ist ein Seiendes, das nicht nur unter anderem Seienden vorkommt. Es ist vielmehr dadurch ontisch ausgezeichnet, daß es diesem Seienden in seinem Sein *um* dieses Sein selbst geht.“ (Heidegger [1927] 2001, 12; Hervorh. im Original)

Dasein darf dabei keineswegs mit bloßem Vorhandensein verwechselt werden. In gewisser Weise sind wir als Menschen sicherlich auch vorhanden, das Vorhandensein betrifft aber nicht unser *Menschsein*, denn im Gegensatz zum erwähnten iPad, das tatsächlich nur vorhanden ist, sind wir da und erschließen uns in unserem Dasein die Welt. Drei Weisen der Erschlossenheit können wir in Anlehnung an Heidegger festhalten. Dies ist zum einen die Befindlichkeit, nach der wir in zweifacher Weise fragen können. Erstens: Wo befindet sich das Dasein? Zweitens: In welcher Weise befindet es sich. Die erste Frage zielt auf den Ort, die zweite auf die Stimmung, d.h. auf die Weise, in der sich das Dasein die Welt insgesamt erschließt. Die Stimmung oder besser: das Gestimmtsein ist etwas, vor das wir nicht zurücktreten können. Wir sind

grundsätzlich immer in irgend einer Weise gestimmt und diese jeweilige Stimmung prägt maßgeblich unser Erschließen der Welt. Gestimmtsein bzw. Befindlichkeit wird daher von Heidegger als ein fundamentales Existenzial charakterisiert. Eine weitere Form der Erschlossenheit (und damit ein weiteres Existenzial) ist das Verstehen. Gemeint ist damit ein Sich-auf-etwas-verstehen, also ein Können. Deutlich missverstanden wäre das Verstehen, wenn wir es beispielsweise mit dem verwechseln, was ein Zahnarzt kann. Dieser versteht sich möglicherweise darauf, eine Wurzelbehandlung vorzunehmen. Flapsig formuliert: Er *kann* Zahnarzt. Heidegger geht es aber um das *Sich-auf-etwas-verstehen*; mit diesem *Sich* ist das (eigene) Sein angesprochen, wobei dieses „*Sich*“ unglücklich gewählt es, verweist es doch auf eine reflexive Figur, um die es Heidegger beim Verstehen ganz und gar nicht geht. Verstehen meint hier vielmehr ein unmittelbares (präreflexives) Vernehmen der Möglichkeit(en), sein zu können. Dieses unmittelbare, sich auf seine Möglichkeiten hin verstehen können, arbeitet Sesink mit Blick auf Donald W. Winnicotts psychoanalytische Entwicklungstheorie in eindrucklicher Weise heraus. Der Blick der Mutter auf das Kind vernimmt – sofern alles gut geht – mehr, als das, was lediglich visuell erfassbar ist. Gesehen (oder besser: erblickt) werden zugleich die noch unentfalteten Potentiale und damit eben nicht nur das, was ist, sondern eben auch das, was *nicht ist*, aber sehr wohl *möglich sein* kann. Der Mutterblick hat daher einen *transzendentalen Charakter*,

„[d]enn er sieht nicht nur, was jeweils da ist. Sondern weitaus mehr. Er enthält Erinnerung und Hoffnung, vielleicht auch Sorge, gar Angst. Es ist ein Blick, in dem sich, wenn er nicht gleich-gültig ins Leere geht, sondern wirklich dieses Kind in seiner Gegenwart wahrzunehmen bereit und fähig ist, zugleich seine Herkunft und seine Zukunft, seine ganze noch unbekannte, gleichwohl schon angenommene Lebensgeschichte zusammenfasst, wie sie gewollt, empfangen und getragen wird von diesem Menschen“ (Sesink 2002, 94f.).

Eben dieses *Mehr* vermag das Kind im transzendentalen Blick der Mutter zu vernehmen. Die immense Bedeutung für das Selbst-sein-können des Kindes unterstreicht Gila Friedrich mit den Worten:

„Das in den Anfängen der menschlichen Entwicklung sich herausbildende ‚ich bin‘ gelangt zur Gewissheit der eigenen Existenz in der Durchdringung der Gewissheit, eine Zukunft zu haben.“ (Friedrich 2008, 77).

Die dritte Form der Erschlossenheit des Daseins ist die Rede. In ihr kommt das unmittelbare Seinsverständnis, wie es im Kontext der Befindlichkeit und des Verstehens angesprochen wurde, zum Ausdruck. Das, was verstanden wurde, bedeutet etwas, und eben diese Bedeutung wird in der Rede ausgesprochen. Einfach formuliert: In der Rede spricht das Dasein das aus, was ist. Für unsere Überlegungen können wir getrost Rede und Sprache gleichsetzen. Die Sprache wird von Heidegger als das Haus des Sein bezeichnet, und in diesem Haus des Seins wohnt der Mensch. Die Weise, in welcher der Mensch anwesend ist, erweist sich daher als eine *ekstatische*. Der Mensch west in der Weise, das Sein, in dessen Wahrheit er ekstatisch innesteht, zu erschließen. Sein Erschließen, d.h. sein *Da*, lichtet das Sein; als *Da-sein* ist der Mensch daher Lichtung des Seins.

Die drei Weisen der Erschlossenheit des Daseins ist die Grundvoraussetzung, die notwendige Bedingung von Mündigkeit. Der Mensch erweist sich als das einzige Wesen, das ontologisch betrachtet in der Lage ist, das, was er ist, zu Wort kommen zu lassen. Gleichzeitig muss der Mensch in die Lage versetzt werden, Mündigkeit wirklich

werden zu lassen. Kurzum: Es gilt, den Menschen zum Wort zu verhelfen (vgl. Gamm 1993, 251). Damit ist allerdings noch immer nicht die hinreichende Bedingung von Mündigkeit angesprochen. Wir kommen dieser Bedingung jedoch näher, wenn wir Kants Charakterisierung des Mündigkeitsbegriff bedenken. Legen wir dessen Schrift *Was ist Aufklärung?* zugrunde, so können wir Mündigkeit als das Vermögen, sich seines eigenen Verstandes ohne fremde Anleitung, also ohne die Anleitung eines Anderen, bestimmen. Helmut Danner unterstreicht in seiner Habilitationsschrift Verantwortung und Pädagogik neben der institutionellen Fremdbestimmung und der Heteronomie, die das Kind durch seine Eltern erfährt, eine dritte Form der Fremdbestimmung

„nämlich jene, die durch mich *selbst* kommt. Im reflexionslosen, undistanzierten Aufgehen in meinen Stimmungen, Bedürfnissen, Wünschen und Tagträumen bin ich nicht weniger ‚nicht selbstbestimmt‘ als in einer Fremdbestimmung durch gesellschaftliche Faktoren und durch konkret Andere. Verhinderte Emanzipation ist nicht nur eine Frage der Unterdrückung durch Andere, sondern ebenso ein Problem meiner selbst, meiner Bequemlichkeit, meiner Unfähigkeit, meiner Wirklichkeitsfremdheit, meines Neides und meiner Eifersucht auf Andere, meiner positiv wie negativ gestimmten Verfallenheit an sie, auch meiner ‚Unreife‘.“ (Danner 1985, 288f.; Hervorhebung im Original).

Kant bedenkt aus meiner Sicht nicht nur *den Anderen*, sondern auch *das Andere in mir*, wenn er für den Verstandesgebrauch ohne fremde Anleitung plädiert. Dabei erweist es sich als Aufgabe des Verstandes, zu verstehen. Dieses Verstehen bleibt dabei keineswegs eine rein geistige Tätigkeit, sondern muss praktisch werden – ganz ähnlich, wie derjenige, der in Platons Höhlengleichnis die Ideen schaut, das Geschaute verwirklichen muss. Praktisch werden kann das Verstandene für Kant, in dem das eigene Wollensprinzip an das objektive Vernunftgesetz geknüpft wird. Das Prinzip, das eigene Wollen an das Vernunftgesetz zu binden, setzt ein Abstrahieren vom dem, was ich will, voraus. Die Stufe des „reflexionslosen, undistanzierten Aufgehen[s] in meinen Stimmungen [etc.]“ (ebd.) ist hier bereits überwunden. Dass der Mensch zu dieser Abstraktionsleistung nicht von Natur aus in der Lage ist und dass ein Leben und Handeln entsprechend des Vernunftgesetzes nicht einfach so geschieht, weiß Kant durchaus. Sein Erziehungskonzept – von Friedrich Theodor Rink 1803 und damit ein Jahr vor Kants Tod herausgegeben – zeichnet die einzelnen Phasen der Erziehung bis hin zur Moralisierung, dem eigenständigen Verstandesgebrauch entsprechend des kategorischen Imperativs, detailliert nach. Das Vernunftgesetz, an das laut Kant die Maximen gebunden werden müssen, ist indes keineswegs heteronom festgesetzt, sondern wird als Idee, die prinzipiell von allen Menschen gesehen werden kann, erkannt.

Die Form der Mündigkeit, die wir weiter oben mit Blick auf das kapitalistische Wirtschaftssystem als erforderlich herausgearbeitet haben, unterscheidet sich mindestens an einem entscheidenden Punkt von der Kantischen Mündigkeitsidee. Mündigkeit im Kapitalismus meint – dies zu Erinnerung – a) ein Wissen um die Fähigkeiten, die aktuell und in absehbarer Zukunft auf dem Markt gefragt sind bzw. sein werden, b) ein Wissen um die eigenen Fähigkeiten und c) ein Wissen darum, wie diese Fähigkeiten entsprechend der gegebenen oder zu erwartenden äußeren Anforderungen ggf. verbessert (sprich: passend gemacht) werden können. Hier wird das Gegebene angenommen, um es zu verändern, das schließt ausdrücklich die Veränderung der eignen Natur mit ein. Je weiter biotechnische Möglichkeiten

voranschreiten, desto größer wird für den einzelnen Menschen der Veränderungsspielraum. Mündigkeit kann unter diesen Bedingungen auch heißen, möglichst viel über biotechnische Verbesserungsmöglichkeiten in Erfahrung zu bringen, um das In-Erfahrung-Gebrachte klug anwenden zu können. Was aber ist hier klug? Klug ist das, was dem Zweck der Selbstverbesserung entspricht. Klüger ist das, was sich dem Zweck gemäß als effektiver und effizienter erweist. Dieser Zweck ist im Kapitalismus ein von außen gesetzter (das schließt im Übrigen nicht aus, dass es sich in anderen Wirtschaftssystemen ähnlich verhält). Ein Mündigkeitsbegriff, der sich ausschließlich an diesen von außen gesetzten Zwecken orientiert und sich und die Welt entsprechend dieser Zwecke ausrichtet, ist im Kern ein funktionalistischer (vgl. Gruschka 1998, 99f.).

Der entscheidende Unterscheid zu Kants Überlegungen zur Mündigkeit besteht in der besagten heteronomen Zwecksetzung. Der Zweck mag zur Orientierung dienen, an ihn werden die Mittel ausgerichtet – und die menschliche Natur wird selbst zunehmend nur noch als Mittel zum Zweck verstanden – aber der Zweck als solcher wird kaum mehr hinterfragt. Gerade das würde aber die Möglichkeit eröffnen, dass der fremde Zweck zum Gegenstand der Kritik werden kann. Andreas Gruschka formuliert das in Anlehnung an Adorno dem Sinn nach so: Dadurch, dass Mündigkeit den Zeitpunkt seiner Verwirklichung versäumt hat, „erhält sich der kritische Anspruch an Mündigkeit am Leben“ (ebd., 99).

Nun könnte man völlig zurecht fragen, ob es denn tatsächlich einen Unterschied macht, ob der Zweck ein fremdgesetzter ist oder einer, den es zu erkennen gilt. Beide scheinen äußerlich, und freilich muss auch der Zweck, den das bestehende System vorgibt, erkannt werden, um sich (funktional) daraufhin ausrichten zu können. Ist nicht das Vernunftgesetz, nachdem der Mensch sein Wollensprinzip ausrichten soll, ebenso nicht das Ergebnis seines Schaffens, sondern eine zu erkennende Idee, der er sich zu fügen hat, sofern denn sein Leben und Handeln ein vernünftiges sein soll? – Zwei Punkte zeichnen den Kantischen Mündigkeitsbegriff gegenüber den vorherrschenden, funktionalistischen aus. Erstens: Das Vernunftgesetz fasst den Menschen immer als Zweck an sich auf. In der sogenannten Zweckformel wird das deutlich, dernach der Mensch sich selbst als auch Anderen gegenüber so handeln soll, dass die Menschheit als Zweck und niemals bloß als Mittel betrachtet wird. Die Menschheit, das ist die Idee des Menschen, und diese Idee währt in jedem Einzelnen. Jeder ist Träger, ist Ausdruck dieser Idee, und sie ist der Zweck, um den es gehen soll. Es ist ein Unterschied, ob Mündigkeit die Idee des Menschen (oder der Menschheit) zum Zweck hat, oder die Erhöhung des eigenen Wertes bzw. Preises. Der zweite Unterschied besteht darin, dass das zu erkennende Vernunftgesetz für alle Menschen gleichermaßen unverfügbar ist. Als Idee ist es nicht gemacht. Will man aber nach dieser Idee leben, muss man sich ihr öffnen, sie vernehmen und zugleich mit Inhalt füllen. Anders formuliert: Das Vernunftgesetz ist nichts, an dem man unbedacht Orientierung suchen kann, sondern verlangt eigenständiges denkendes Verbinden des je Eigenen mit dem Allgemeinen. Mit der Maxime als subjektives Wollensprinzip ist bereits eine Distanz vom Wollen angesprochen. Die Bindung dieses Wollensprinzip an das Vernunftgesetz kann als Konkretion (ganz im Sinne seiner ursprünglichen Bedeutung: zusammenwachsen) verstanden werden, auch diese Konkretion geschieht nicht einfach so, sondern muss ermöglicht werden. Die Abstraktion vom eigenen Wollen, das In-Distanz-treten zum

einst „reflexionslosen, undistanzierten Aufgehen in meinen Stimmungen, Bedürfnissen, Wünschen“ (Danner 1985, 288) geht einher mit einem Bedenken dieser Stimmungen, Bedürfnisse und Wünsche, kurzum: mit einem Bedenken dessen, was ich bin, was mich (mein Sein) auszeichnet. Es reicht dabei nicht aus, zu erkennen, was ich will und zu schauen, ob dieses Wollen alle Menschen zu jederzeit wollen können. Es geht vielmehr darum zu erkennen, was diesem Wollen zugrunde liegt, von was das Wollen selbst wiederum nur Ausdruck ist. Es geht also um das Sein und um den Sinn, der mit dem Sein einhergeht.

Sesink formuliert Erziehung als den fremdbestimmten und Bildung als den selbstbestimmten Anteil an der Entwicklung eines Menschen *aus seinem eigenen Sinn* (vgl. Sesink 2001, 182). Ein Entwickeln aus dem eigenen Sinn heraus verlangt einerseits die entsprechende Befähigung hierzu – das ist sozusagen das handwerkliche Zeug, das Pädagogik zu vermitteln hat – und andererseits ein Gespür, ein wie auch immer geartetes „Wissen“ um diesen eigenen Sinn. Diesen Sinn erkennen zu können – auch dazu hat Pädagogik zu befähigen. Und eben hier kommen wir wieder auf Martin Heidegger zurück. Sein Denken stellt das Sein und die Frage nach dem Sein in den Mittelpunkt. Wie kein anderer spricht Heidegger sich für einen Ethos der Gelassenheit aus. Nicht der Mensch, der alles, was ist, mehr und mehr als Ausdruck seiner Macht sieht, steht im Mittelpunkt, sondern das Sein selbst, das es sein-zu-lassen gilt. Dieser Ontozentrismus verlangt gewissermaßen vom Menschen, auf das Sein zu hören und *es*, also das, was ist, zum Ausdruck zu bringen. Pädagogik kann sich auf eine derartige Abkehr vom Anthropozentrismus nicht einlassen, weil Pädagogik die Befähigung zu einem mündigen Leben indendiert und daher das Subjekt anspricht und ansprechen muss. Zugleich muss Pädagogik gerade dann, wenn sie eine Entwicklung entsprechend des je eigenen Sinns zum Ziel hat, das mit einbeziehen, was der Kraft des Subjekts zugrundeliegt. Und das ist nichts anderes als ein Sein, das gerade nicht als Gemächte des Subjekts begegnet. Wenn Pädagogik dieser Aufgabe nicht gerecht wird, wenn es ihr also nicht gelingt, den Menschen zur Einsicht in das, was er ist, zu befähigen, dann kann sie bestenfalls dazu beitragen, dass die fremdgesetzten Zwecke bestmöglich erfüllt werden. Funktionale Mündigkeit ist dann sozusagen das höchste der Gefühle. Der eigene Sinn gerät hierbei allerdings kaum in den Horizont des Denkens. Geht es aber tatsächlich um die Entwicklung entsprechend des eigenen Sinns, dann heißt es für die Pädagogik, den Mündigkeitsbegriff nach innen hin zu erweitern. Mündigkeit bemisst sich dann letztlich an der Fähigkeit zur Konkretion, zum Verdichten oder Zusammenwachsen(lassen) des je Eigenen mit der Idee der Menschheit, die als Zweck erkannt und verfolgt wird. Das Zusammenwachsen selbst – soviel sei gesagt – kann unmöglich gelingen, weil die Idee der Menschheit nur als Regulative fungiert. Konkretion ist daher als ein Prozess zu verstehen, ähnlich wie das Leben als unaufhörliches Streben nach der Verwirklichung des je eigenen Sinns.

Wenn Eltern, wie im Bericht der NEK-CNE nachzulesen ist, die Wettbewerbschancen ihrer Kinder durch den Einsatz von Psychopharmaka verbessern wollen, so kann man diesem Umstand sicherlich entsprechend des Berichts der Ethikkommission begegnen. Dieser verweist nicht ohne Warnung darauf, dass Leistungen und Verhalten des Kindes im Falle einer biotechnischen Verbesserung „ohne jegliche Eigenleistung verändert“ werden und dass damit letztlich „ein Eingriff in die Freiheit und die Persönlichkeitsrechts des Kindes“ (NEK-CNE 18/2011, 6) vorliegt. Beides ist richtig,

aber in beiden Punkten geht es um eine Warnung vor der Verobjektivierung des Kindes, das als Subjekt, als eigenständiges, freies Wesen zugerichtet/ manipuliert wird, so, als sei es nur ein Ding. Aus pädagogischer Sicht sind diese Argumente edel, aber nicht hinreichend. Pädagogik, der es um eine Erziehung zur Mündigkeit geht, will natürlich dafür Sorge tragen, dass Kinder in der Gesellschaft, in die sie hineingeboren werden, die besten Chancen haben, um in ihr bestehen zu können. Wenn biotechnische Mittel die Chancen erhöhen oder der Verzicht auf ein biotechnisches Tuning diese verschlechtern, stehen Eltern und auch Pädagogen schnell in der Gefahr, vielleicht doch ein bisschen Objektivierung, ein bisschen Manipulation zum Wohle des Kindes zu betreiben (und das Kind damit zugleich auch zur Selbstmanipulation zu erziehen). Pädagogik geht es aber eben nie nur darum, das Kind zu einem guten Funktionieren im Bestehenden zu erziehen, sondern eben auch darum, das, was ist, zu verändern. Woraufhin verändert werden soll, orientiert sich an der Idee der Menschheit. Die Idee der Menschheit muss, wie wir wissen, erkannt und mit Inhalt gefüllt werden, und eben dieser Inhalt entspringt aus dem, was jeder einzelne Mensch mit in diese Welt bringt. Das jeweils Besondere, das je eigene Sein und der damit einhergehende Sinn muss erkannt werden und lebend und handelnd in die Verwirklichung der Idee der Menschheit einfließen. Das zu ermöglichen ist (auch) Aufgabe der Pädagogik. Dieser Idee gerecht werden zu können bedarf einer nach innen hin erweiterten Mündigkeit, einer Mündigkeit, die das Sein und die damit einhergehende Möglichkeit zur Sinnfindung mit in den Blick zu nehmen versucht.

Literatur

- Comenius, Johann Amos (1657/ 10. Aufl. 2007): Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Danner, Helmut (2. verbesserte. Aufl. 1985): Verantwortung und Pädagogik. Anthropologische und ethische Untersuchungen zu einer sinnorientierten Pädagogik. Althenäum, Hain, Hanstein: Forum Academicum (zugl.: München, Univ., Habil.-Schr., 1983).
- Darwin, Charles Robert (3. gänzlich umgearb. Aufl. 1875): Die Abstammung des Menschen und die geschlechtliche Zuchtwahl. Stuttgart: Schweizerbart'sche Verlagshandlung
- Darwin, Charles (1876): Über die Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl. Oder: Die Erhaltung der begünstigten Rassen im Kampfe um's Dasein. Stuttgart: Schweizerbart'sche Verlagshandlung (Nach der 6. englischen Auflage wiederholt durchgesehen und berichtigt von H.G. Bronn und J. Victor Carus).
- DeGrazia, David (2009): Prozac, Enhancement und Selbstgestaltung. In: Schöne-Seifert, Bettina; Talbot, Davinia (Hg.): Enhancement. Die ethische Debatte. Paderborn: Mentis, 249-263.
- Fink, Eugen (1989): Zur Krisenlage des modernen Menschen. Erziehungswissenschaftliche Vorträge. Würzburg: Königshausen & Neumann (hrsg. von Franz-A. Schwarz).
- Friedrich, Gila (2008): Identität – ein geschichtsloses Konstrukt? Pädagogische Überlegungen zum Identitätsbegriff einer technisierten und zunehmend digitalisierten Kultur. Berlin: LIT (Zugl.: Darmstadt, Techn. Univ., Diss., 2008).

- Gamm, Hans-Jochen (1993): Standhalten im Dasein. Nietzsches Botschaft für die Gegenwart. München, Leipzig: List.
- Gruschka, Andreas (1998): Funktionalisierung von Mündigkeit. In: Beutler, Kurt; Bracht, Ulla; Gamm, Hans-Jochen u. a. (Hg.): Jahrbuch für Pädagogik 1998. Bildung nach dem Zeitalter der großen Industrie. Frankfurt a.M., Berlin, Bern u. a.: Peter Lang, 99-115.
- Heidegger, Martin (1946/2001): Brief über den ‚Humanismus‘. In: Seubold, Günter (Hg.): Die Freiheit vom Menschen. Die philosophische Humanismusdebatte der Nachkriegszeit. Darstellung – Analyse – Dokumentation. Alfter/Bonn: DenkMal, 181-198.
- Heidegger, Martin (1927/ 18. Aufl. 2001): Sein und Zeit. Tübingen: Max Niemeyer.
- Hoffmann, Ernst (1961): Platon. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Humboldt, Wilhelm von (2006): Das achtzehnte Jahrhundert [1796/1797]. In: ders.: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. New York: Elibron Classics.
- Humboldt, Wilhelm von (2006): Theorie der Bildung des Menschen [1793]. In: ders.: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. New York: Elibron Classics.
- Kersting, Wolfgang (1999): Platons "Staat". Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Key, Ellen (1902/ 1992): Das Jahrhundert des Kindes. Weinheim und Basel: Beltz (Mit einem Nachwort v. Ulrich Herrmann).
- Kleist, Heinrich von (9. Aufl. 1993): Sämtliche Werke und Briefe, Bd. 1. (Hrsg. v. Helmut Sembdner).
- Knoepffler, Nikolaus: Eugenik als Staatsprogramm. In: Sorgner, Stefan Lorenz; Birx, H. James; Knoepffler, Nikolaus (Hg.) (2006): Eugenik und die Zukunft. Freiburg, München: Karl Alber.
- Malthus, Thomas Robert (1798/1925): Eine Abhandlung über das Bevölkerungsgesetz. Jena: Gustav Fischer.
- Marx, Karl (1864/1969): Das Kapital. Bd. 1. In: Marx, Karl; Engels, Friedrich: Werke. Bd. 23. (hrsg. v. Institut für Marxismus – Leninismus beim ZK der SED). Berlin: Dietz.
- NEK-CNE. Über die Verbesserung des Menschen mit pharmakologischen Wirkstoffen. Schweizerische Ärztezeitung. 2011; 43 (vollständige Fassung online unter www.saez.ch)
- Platon (32. Aufl. 2008): Sämtliche Werke. Band 2. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Übersetzt von Friedrich Schleiermacher).
- Reichert, Waltraud (1990): Erziehungskonzeptionen der griechischen Antike. Theorie und Praxis der Erziehung in ihrer Abhängigkeit vom Wandel der Natur. Rheinfelden: Schäuble.
- Reyer, Jürgen (2003): Eugenik und Pädagogik. Erziehungswissenschaft in einer eugenisierten Gesellschaft. Einheim, München: Juventa.
- Rohrmann, Eckhard (2007): Mythen und Realitäten des Anders-Seins. Gesellschaftliche Konstruktionen seit der frühen Neuzeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rousseau, Jean-Jacques (2008): Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen. Stuttgart: Reclam.

- Schaller, Klaus (2003): Johann Amos Comenius. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Erster Band: Von Erasmus bis Helene Lange. München: C. H. Beck.
- Schleim, Stephan (2010): Cognitive Enhancement – Sechs Gründe dagegen. In: Fink, Helmut; Rosenzweig, Rainer (Hg.): Künstliche Sinne, gedoptes Gehirn. Neurotechnik und Neuroethik. Paderborn: Mentis, 179-208.
- Sesink, Werner (2002): Vermittlungen des Selbst. Eine pädagogische Einführung in die psychoanalytische Entwicklungstheorie D. W. Winnicotts. Münster, Hamburg, London: LIT.
- Sesink, Werner (2001): Einführung in die Pädagogik. Münster, Hamburg, Berlin: LIT.
- Sesink, Werner (1995): Vom Wert der Mündigkeit. In: Euler, Peter; Pongratz, Ludwig A. (Hg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 151-168.
- Sloterdijk, Peter (1999): Regeln für den Menschenpark. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Whitehouse, Peter J.; Juengst, Eric; Mehlmann, Maxwell; Murray, Thomas H. (2009): Verbesserung der Kognition bei intellektuell normalen Menschen. In: Schöne-Seifert, Bettina; Talbot, Davinia (Hg.): Enhancement. Die ethische Debatte. Paderborn: Mentis, 213-234.
- Wieland, Wolfgang (durchges. u. um einen Anh. und ein Nachw. erw.. Aufl.): Platon und die Formen des Wissens. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.