



Alfred Schäfer

Theodor W. Adorno

Ein pädagogisches Porträt

2. Auflage

BELTZ JUVENTA

Alfred Schäfer
Theodor W. Adorno

Alfred Schäfer

Theodor W. Adorno

Ein pädagogisches Porträt

2. Auflage

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Alfred Schäfer, Jg. 1951, Prof. Dr. phil. habil., ist emeritierter Hochschullehrer für Systematische Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-3705-0 Print
ISBN 978-3-7799-4713-4 E-Book (PDF)

2. Auflage 2017

Die Erstauflage ist 2004 bei Beltz UTB erschienen.

© 2017 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Gesamtherstellung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter:
www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

Siglen	6
Einleitung	7
1. »Erziehung nach Auschwitz«	14
2. Halbbildung: Vom Scheitern der Bildungsidee	35
3. Gesellschaftskritik als Rationalitätskritik:	
Aufklärung als Mythologie	56
3.1 Mimesis und Ratio	60
3.2 Bild und Zeichen: Von der Unmöglichkeit der Rückkehr in den Ursprung	75
4. Auswege in die Aporie bildender Erfahrung	86
4.1 ›Vorrang des Objekts‹	89
4.2 Die ›Solidarität mit der Metaphysik im Augenblick ihres Sturzes‹: Von der Schwierigkeit des Kritikers, ›verblendete Aufklärer‹ zu erreichen	100
4.3 ›Metaphysische Erfahrung‹: Von der Schwierigkeit einer ›bildungstheoretischen‹ Perspektive	117
5. Zur pädagogischen (Nicht-)Rezeption	130
Zeittafel	140
Literaturverzeichnis	143
Nachwort zur zweiten Auflage	151

Siglen

ÄT	Ästhetische Theorie (Gesammelte Schriften, Bd. 7).
DA	Dialektik der Aufklärung (Gesammelte Schriften, Bd. 3).
EnA	Erziehung nach Auschwitz (Gesammelte Schriften, Bd. 10.2, S. 674–690).
MM	Minima Moralia (Gesammelte Schriften, Bd. 4).
ND	Negative Dialektik (Gesammelte Schriften, Bd. 6, S. 7–412).
P	Einleitung zum Positivismusstreit in der deutschen Soziologie (Gesammelte Schriften, Bd. 8, S. 280–353).
PT I	Philosophische Terminologie I. Frankfurt a.M. 1973.
THb	Theorie der Halbbildung (Gesammelte Schriften, Bd. 8, S. 93–121).

Einleitung

Man sagt wohl nicht zu viel, wenn man feststellt, dass die ›Kritische Erziehungswissenschaft‹ einen Bogen um die Theorie Adornos gemacht hat. Diese pädagogische Perspektive, die ›Emanzipation‹ ermöglichen wollte (vgl. Mollenhauer 1968), nahm von der Frankfurter Kritischen Theorie nur das auf, was ›brauchbar‹ war. Dabei stand der Neuansatz der Kritischen Theorie durch Jürgen Habermas im Vordergrund. So diente die Rezeption des von Habermas (1968) entdeckten, dann aber doch als problematisch aufgegebenen ›emanzipatorischen Erkenntnisinteresses‹ dazu, pädagogische Sinnbestimmungen gegen die auf dem Vormarsch befindliche empirische Erziehungswissenschaft zu verteidigen. Das scheinbar universale Interesse der Menschengattung an Emanzipation wurde als unhintergehbare normative Grundlage der Pädagogik in Anspruch genommen. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik mit ihrer Leitvorstellung, aus dem Begreifen dessen, was ist, normative Perspektiven zu gewinnen, konnte so – gesellschaftstheoretisch und kritisch reflektiert – fortgeführt werden (vgl. Dahmer/Klafki 1967).

Das zweite Theorieelement, das in der pädagogischen Rezeption und damit für die ›Kritische Erziehungswissenschaft‹ von zentraler Bedeutung war, stammt ebenfalls aus dem Zusammenhang der moraltheoretischen Reformulierung der Kritischen Theorie durch Habermas. Es handelt sich um seine Theorie des Diskurses. Diskurse bezeichnen für Habermas jenen Ort, an dem alltäglich erhobene theoretische oder auch moralische Behauptungen auf ihre Haltbarkeit (oder wie Habermas sagt: Wahrheit) überprüft werden. Dies geschieht, indem die Beteiligten an einem solchen Diskurs von ihrer Interessenlage, ihren Vorlieben oder Wünschen abstrahieren und sich gleichberechtigt darum bemühen, dem besse-

ren Argument zur Geltung zu verhelfen. Gelten soll schließlich das, dem jeder vernünftige Mensch wird zustimmen können.

Die erziehungswissenschaftliche Rezeption dieser Diskurstheorie erfolgte als Orientierungsmuster für eine pädagogische Praxis.¹ Wenn also Erzieher und Edukanden unterschiedlicher Meinung darüber sind, was in einer bestimmten Situation theoretisch wahr oder praktisch richtig ist, sollten sie von ihrer augenblicklichen Situation und damit auch von ihren unterschiedlichen Durchsetzungsmöglichkeiten absehen und einen Diskurs führen. Eine solche Perspektive scheint die beiden klassischen Probleme pädagogischer Theoriebildung aufzulösen. Da ist zunächst das ethische Paradox, wie es möglich sein soll, einen Abhängigen zur Mündigkeit zu bringen. Die pädagogische Rezeption der Diskurstheorie gibt darauf die Antwort, dass dies kein Problem darstellt, wenn man – zumindest im Diskurs – den Adressaten von Erziehung immer schon als gleichberechtigt behandelt. Da er im praktischen Vollzug von Erziehung auf diese Weise lernt, mündig an vernünftigen Verhandlungen teilzunehmen, ist auch das zweite Problem wohl gelöst: die Frage, wie denn aus unterschiedlichen Handlungsweisen des Erziehers beim Edukanden die gewünschte Mündigkeit eines autonomen Subjekts hervorgehen soll.

Nun kommt es an dieser Stelle nicht darauf an, die Problematik einer solchen Rezeption detailliert aufzuzeigen. Es mag daher zunächst der Hinweis genügen, dass der Rekurs Habermas' auf ›anthropologisch tief setzende Erkenntnisinteressen‹ eine philosophisch waghalsige und forschungsmethodisch leere Option darstellt.² Darüber hinaus ist festzuhalten, dass der Rückgriff auf die Diskurstheorie, in der Erzieher und Edukanden gemeinsam die für sich akzeptablen Regeln prüfen sollen, einem alten pädagogischen Traum folgt: der Verleugnung des unauflösbaren Macht- und Legi-

1 Vgl. zum Beispiel Mollenhauer 1972.

2 Dies zeigen nicht zuletzt jene an Klafki anknüpfenden Versuche, objektivierende Forschung und aufgeklärte Veränderung im versuchten Feld zusammenzubringen (vgl. Moser 1975). Herausgekommen ist dabei nicht viel mehr als eine relativ naive Pädagogisierung der Forschung (vgl. Schäfer 1984).

timationsproblems. Indem die Edukanden als gleichberechtigte Diskurspartner fantasiert werden, hat der Erzieher kein Legitimationsproblem mehr. Damit aber tritt in den Blickpunkt, dass es (traditionelle) pädagogische Gesichtspunkte sind, die die Rezeption der Kritischen Theorie gesteuert haben. Und es ist von daher nahe liegend zu vermuten, dass es eben auch diese Gesichtspunkte sind, die nicht nur die (äußerst selektive) Rezeption des Ansatzes von Jürgen Habermas gelenkt haben, sondern die auch verhindert haben, dass die Theorie von Theodor W. Adorno in das Zentrum des pädagogischen Interesses gerückt ist.

Das moderne pädagogische Selbstverständnis ist ein Erbe der Aufklärung. Mit ihr teilt es die Vorstellung, dass das Begreifen der Voraussetzungen der eigenen Sicht auf Selbst und Welt den Menschen befähigen kann, sein Verhältnis zu sich und der Welt auf eine vernünftige Grundlage zu stellen. Alles hängt vom Menschen selbst ab – und damit letztlich von seiner Erziehung. Helvetius bringt den damit verbundenen Anspruch im Jahr 1772 auf die Formel, dass die Menschen nun wissen können, »dass sie das Werkzeug für ihre eigene Größe und ihre Glückseligkeit in den eigenen Händen haben und dass es sich nur darum handelt, die Wissenschaft von der Erziehung zu vervollkommen, um glücklich und mächtig zu werden« (Helvetius 1972, S. 36). Nicht nur der Abbau von Vorurteilen und Bevormundung, sondern die Vermittlung der Möglichkeit selbstständigen Denkens anhand wissenschaftlich geprüfter Gegenstände und vor allem die Einsicht in das, was für die eigene ›Glückseligkeit‹ sinnvoll ist – nicht mehr, aber auch nicht weniger bildet die Aufgabenstellung der Erziehung. Es ist dabei nicht so bedeutsam, dass ›Glückseligkeit‹ schließlich auf der einen Seite mit autonomer Vernunft und auf der anderen Seite mit der Entwicklung einer unverwechselbaren Individualität identifiziert wurde.³ Für bei-

3 Diese Linien, die vergrößernd mit dem Deutschen Idealismus und der Romantik in Verbindung gebracht werden können, entwickeln sich nicht zuletzt im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft, das als solches weder von Helvetius noch von der philanthropistischen Bewegung in Deutschland in seiner Brisanz wahrgenommen worden war.

de Ausrichtungen bleibt der von Helvetius markierte Horizont zentral: Selbstständig geprüftes Wissen und praktische Selbstbestimmung bilden die Orientierungspunkte pädagogischer Reflexion und Verantwortung.

Man mag darüber streiten können, ob dieses Vertrauen in die Pädagogik, das von dieser die Verbesserung der Menschen und ihrer gesellschaftlichen Lebensbedingungen erwartet, ein Segen oder ein Fluch ist. Feststellen kann man aber, dass jede Kritik an den Grenzen der Erziehung an diesen Aspirationen zu zerschellen droht. So hat der (bis heute immer wieder zitierte) Hinweis Immanuel Kants, dass es paradox sei, durch Fremdbestimmung eine Selbstbestimmung ermöglichen zu wollen, weder ihn noch die nachfolgenden Generationen davon abgehalten, *dennoch* auf diese Möglichkeit zu setzen. Und auch die immer wieder erhobenen Bedenken, ob man hinsichtlich pädagogischer Absichten überhaupt von Wirkungen sprechen kann, die man ihnen eindeutig zurechnen kann (vgl. Brezinka 1974), hat wohl nur wenige davon abgehalten, technologische Hoffnungen hinsichtlich pädagogischer Möglichkeiten zu hegen. Dass es andere gesellschaftliche Einflüsse geben kann, dass selbst das ›pädagogische Verhältnis‹ von Erzieher und Edukanden in Institutionen stattfindet, die gesellschaftliche Funktionen erfüllen, die die Einübung in gesellschaftliche Herrschaftsstrukturen faktisch absichern und legitimatorisch abstützen – das mag zwar sozialisationstheoretisch so gesehen werden, motiviert aber den wackeren Erzieher nur, dagegen anzugehen. Dass dies aufklärend mit Hilfe einer (gesellschafts)kritischen Reflexion und mit Anspruch auf Ermöglichung von Selbstbestimmung bei den Edukanden geschieht, ist dabei Ehrensache. Die Pädagogik oder auch die empirische Erziehungswissenschaft werden aus dieser Perspektive in Dienst genommen: Sie haben Wissen über die Bedingungen (erfolgreichen) Erziehens bereitzustellen. Es geht immer schon um Perspektiven für ›die‹ Praxis, d.h. aber für ein praktisches Selbstverständnis, das sich im Lichte der ererbten Aspirationen begreift.

Wenn man dieses grob gezeichnete Bild des modernen pädagogischen Selbstverständnisses, in dessen Matrix auch theoretisch

ambitionierte Versuche sich verorten lassen, einmal als (ebenfalls grob) zutreffend annimmt, dann wird einsichtig, warum die theoretischen Perspektiven Adornos sich für eine pädagogische Rezeption als äußerst sperrig erweisen mussten. Deren gemeinsamen Ausgangspunkt kann man in der Kritik an der Aufklärung, in der bestimmten Negation ihrer Aspirationen sehen. Spätestens mit dem deutschen Faschismus und der fabrikmäßigen Tötung von Menschen ist für Adorno und Horkheimer deutlich geworden, dass Aufklärung sich selbst zerstört hat. Die Barbarei des Faschismus bildet für die Autoren der ›Dialektik der Aufklärung‹ nicht einen Rückfall hinter die Aufklärung, sondern deren Konsequenz. Die aufklärerische Fantasie, dass ein Begreifen des eigenen Selbst und der Welt zur vernünftigen Selbstbestimmung führe, hat sich in zweifacher Hinsicht als naiv herausgestellt. Zum Ersten lässt sich ein Vertrauen in das Begreifen von Welt und Selbst, das ›identifizierende Denken‹, feststellen, das mit Hilfe wissenschaftlicher Regeln erfolgt, das aber zugleich der ganzen sinnlichen Fülle der Gegenstände nicht gerecht wird. Ein solches Denken tut seinen Gegenständen Gewalt an, indem es das an ihnen nicht berücksichtigt, was in deren begrifflichen Erfassung nicht aufgeht. Dies hat auch Konsequenzen für das begreifende Subjekt. Dieses sieht sich gezwungen, um der Effektivität begrifflicher Erkenntnis willen sich selbst den methodischen Regeln dieser Erkenntnis zu unterwerfen und jedes andere Verhältnis zu sich und der Welt als ›irrational‹ zu verwerfen. Die begriffene Welt (der Natur wie auch des eigenen Selbst) ist eine reduzierte Welt, und sie verlangt als solche eine Unterwerfung des Subjekts unter die Regeln der Erkenntnis. Selbstbehauptung als Selbstverlust: Die Behauptung des Subjekts gegenüber der Welt schlägt in seine Unterwerfung unter die Mittel dieser Weltbeherrschung um. Dieses Motiv findet sich auch hinsichtlich der Kritik an der zweiten Naivität der aufklärerischen Fantasie. Danach habe Aufklärung nicht hinreichend ihre eigene gesellschaftliche Vermitteltheit, ihre Einbindung in gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse, in die Bedingungen der kapitalistischen Verwertungslogik bedacht.

Aufklärungskritik als Wissenschafts- und Gesellschaftskritik, die beansprucht zu erklären, warum die Ansprüche der Aufklärung selbst nur mythische Erzählungen von Fortschritt und Selbstbestimmung waren, Unaufgeklärtheit über sich selbst – eine solche Kritik handelt sich ein Problem ein. In der ihr vorgeworfenen Naivität konnte die Aufklärung selbst ihre Hoffnungen auf eine Kritik an traditionellen Selbstverständlichkeiten gründen, deren Ort sie selbst jenseits von Vorurteilen und Bevormundungen ansiedelte. In ihrer Perspektive musste man sich nur trauen, die kritische Reflexion auf vorhandenes und überliefertes Wissen zu vollziehen, dann konnte man sehen, was richtig und falsch ist. Wenn man aber demgegenüber davon ausgeht, dass auch eine solche Aufklärung selbst schon einem historisch-sozialen (Herrschafts-)Zusammenhang entspringt, dass es also keinen reinen Vernunftstandpunkt jenseits jeder gesellschaftlichen Vermitteltheit gibt, dann wird man sich fragen müssen, ob es überhaupt einen Standpunkt der Kritik gibt, der nicht durch das, was er kritisiert, selber schon korrumpiert ist. Wenn man diese Konsequenz akzeptiert – und das tut Adorno –, dann verbieten sich nicht nur einfache Übernahmen der naiven Hoffnungen der Aufklärung, sondern auch jene Gewissheit, aus der heraus (pädagogische) Orientierungen für eine praktische Selbstbestimmung gegeben werden könnten.

Eine kritische Perspektive auf eine Befreiung aus Unterwerfungszusammenhängen, die niemals sicher sein kann, nicht selbst Ausdruck der kritisierten Herrschaftsverhältnisse zu sein – das ist jene aporetische Option des Festhaltens an einer sich selbst zerstörenden Aufklärung, von der Horkheimer und Adorno in der Vorrede zur ›Dialektik der Aufklärung‹ sprechen. Diese sowohl wissenschaftlich wie auch gesellschaftspolitisch und pädagogisch äußerst ungemütliche Position und deren Konsequenzen für die Möglichkeit einer selbstkritischen Kritik sollen hier betrachtet werden. Eine solche Kritik muss immer davon ausgehen, dass sie selbst noch Ausdruck jenes Zusammenhangs ist, den sie kritisiert: Es gibt keine Möglichkeit, diesen Verdacht systematisch auszuräumen. Der Aporie einer selbstkritischen Kritik wohnt dabei eine ›Wendung aufs Subjekt‹ inne, die einen (wenn eben auch veränderten) Blick auf

pädagogische Problemstellungen nahe legt. Man kann die Versuche Adornos, sich dieser Aporie zu stellen, zugleich verstehen als Bestimmung von Anforderungen, die an Bildungsprozesse von Subjekten unter Bedingungen zu stellen wären, die solcher Bildung entgegenstehen.

Es erscheint sinnvoll, die Darstellung der Konsequenzen, die sich aus einer solchen Ausgangslage für das Nachdenken über Bildung und Erziehung ergeben, mit einer Betrachtung jener ›allerersten Forderung an die Erziehung‹ zu beginnen, derjenigen, »dass Auschwitz nicht noch einmal sei« (EnA, S. 674). Dabei wird sich erweisen, dass dieser scheinbar so einsichtige Imperativ sich wohl kaum in eine einfache pädagogische Absicht übersetzen lässt. Dies liegt nicht zuletzt an jenen Bedingungen von Bildung, die Adorno in seiner ›Theorie der Halbbildung‹ dargestellt hat. An der ›Theorie der Halbbildung‹, die im 2. Kapitel behandelt werden soll, lassen sich sowohl zentrale Motive wie auch die methodische Herangehensweise Adornos illustrieren. Im 3. Kapitel wird anschließend die bereits angedeutete Kritik an der Aufklärung sowie deren aporetische Konsequenzen im Anschluss an die ›Dialektik der Aufklärung‹ vorgestellt. Dabei wird die Frage nach dem Orientierungspunkt der Kritik, nach der Möglichkeit von Versöhnung angesichts einer scheinbar universal gewordenen Herrschaft des Systems über die Menschen, eine wichtige Rolle spielen. Im 4. Kapitel werden Perspektiven untersucht, die das Andere der Kritik aufscheinen lassen: Nichtidentität, Erfahrung, konstellatives Denken – Bezugspunkte einer Kritik, die sich nicht positiv angeben lassen. Solche Perspektiven bilden keine Orientierungen, keine positiv formulierbaren Leitbilder, auf die als praktische Hinweise zurückgegriffen werden könnte: Sie eröffnen allenfalls gegenüber dem herrschaftlichen Gestus identifizierenden Denkens ein paradoxes Feld, in dem die Erfahrung selbstkritischer Kritik zumindest nicht ganz unmöglich erscheint.⁴

4 Die Konzentration der einzelnen Kapitel auf einen bzw. im 4. Kapitel auf zwei Texte ist beabsichtigt, um die Nachvollziehbarkeit in der Arbeit an den Originaltexten zu vereinfachen.

1. »Erziehung nach Auschwitz«

Die Perspektive der neuzeitlichen Aufklärung setzt Kritikfähigkeit gegenüber vorgefundenen Lebensverhältnissen und Auffassungen voraus. Kritikfähigkeit ihrerseits geht wiederum von zwei Annahmen aus. Zunächst nimmt man an, dass der einzelne Mensch in der Lage ist, die ihn mit selbstverständlicher Gültigkeit umgebenden sozialen Regeln sowie die an ihn herangetragenen Erwartungen zu distanzieren, sich ihnen gegenüber zu stellen und sie zu überprüfen. Dazu bedarf er zum anderen Kriterien, aber diese Urteilsmaßstäbe dürfen selbst nicht jenen sozialen Selbstverständlichkeiten und normativen Erwartungen entnommen sein, die beurteilt werden sollen. Genau diese bezeichnen ja die von der Aufklärung abgelehnten sozialen Vorurteile: Man würde nur unreflektiert und ungeprüft soziale Beurteilungsmaßstäbe übernehmen und hätte so gar keine Möglichkeit mehr, diese noch zu hinterfragen. Die Maßstäbe der Kritik müssen frei sein von Vorurteilen und übernommenen Meinungen, da ja gerade über diese ›vernünftig‹ geurteilt werden soll. Den Maßstab für die von der Aufklärung geforderte Kritikfähigkeit bildet so letztlich eine ›reine‹, d.h. von gesellschaftlichen Einbindungen und ›Verunreinigungen‹ freie Vernunft.¹

1 Diese Formulierung verweist auf das Vernunftkonzept von Immanuel Kant. Zu erwähnen ist, dass man, bevor man seine Hoffnungen auf eine solche ›reine Vernunft‹ setzte, zunächst hoffte, einen solchen Kritikmaßstab in einer ›wahren menschlichen Natur‹ jenseits aller Vergesellschaftung zu finden. Doch es wurde schnell (spätestens mit Rousseau) klar, dass solche Naturvorstellungen selbst Konstruktionen sind, die wiederum Verallgemeinerungen gesellschaftlich vorgefundener Eigenschaften darstellen. Von daher blieb als Ausweg nur, sich auf die Reinheit des ›Konstruktionsvermögens‹ selbst zurückzuziehen. Dies wird weiter unten noch einmal aufgenommen.

Die Forderung, dass sich Individuen der sozialen Normativität entgegenstellen und sie an eigenen Maßstäben prüfen und beurteilen sollen, ist nun selbst alles andere als selbstverständlich: Es gibt bis heute viele Kulturen, für die eine solche Forderung nicht einsichtig ist. Und auch in der europäischen Geschichte taucht sie in dieser generalisierten, sich an alle Individuen richtenden Form erst sehr spät auf. Daher liegt die Vermutung nahe, dass es historisch-soziale Entwicklungen waren, die eine solche Forderung und das mit ihr gegebene Selbstverständnis hervorbrachten. Eine solche Vermutung erscheint einleuchtend, auch wenn man sich über die Bestimmung der historischen und sozialen Voraussetzungen streiten mag, wenn man sich darüber streiten mag, ob der Prozess der ›okzidentalen Rationalisierung‹ (Max Weber) der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft, der Säkularisierung religiöser Weltbilder oder der Herausbildung der kapitalistischen Produktionsweise geschuldet sein mag. Wenn man diese Vermutung historisch-gesellschaftlicher Voraussetzungen für die Forderungen aufklärerischer Kritik aber akzeptiert, wenn man also davon ausgeht, dass die Forderung eines mündigen und selbstverantwortlichen Subjekts vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen zu verstehen ist, dann gerät man in ein Dilemma. Wenn es gesellschaftliche Entwicklungen sind, die die Vorstellung eines souveränen Subjekts hervorbringen, warum sollte sich dessen souveräne Urteils- und Kritikfähigkeit gegen diese gesellschaftlichen Entwicklungen richten? Warum sollte sie und wie könnte sie sich gegen die eigenen Möglichkeitsbedingungen richten?

Ein Problem wäre das so lange nicht, wie man sagt, dass sich die Kritik des souveränen Subjekts gegen jene alten Abhängigkeiten richtet, die auch von der neuzeitlichen Gesellschaft noch mitgeschleppt werden, dass aber die neuzeitliche Gesellschaft selbst nicht Gegenstand dieser Kritik, sondern die ihr entsprechende Sozialform sei. In einer solchen Sicht bringt die neuzeitliche Gesellschaft ein zu ihr passendes souveränes Subjekt hervor, aber es gibt immer noch vormoderne Strukturen auch in der Moderne, die von diesem Subjekt zu kritisieren wären. Ein Beispiel für die Aktualität dieses Verständnisses liefert etwa die Individualisierungsthese Becks