

**Helmut Peukert**

## **Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs**

### **1. Bildung aus der Perspektive der nächsten Generation**

Auf die Frage, worum es beim Nachdenken über Erziehung und Bildung überhaupt geht, könnte man zunächst einfach antworten: Es geht um die nächste Generation. Berücksichtigt man allerdings, daß die Erziehungswissenschaft eine Ausbildungswissenschaft ist, geht es auch um die übernächste Generation. Denn in den kommenden dreißig bis vierzig Jahren, für die sich gegenwärtig Studierende beruflich zu qualifizieren versuchen, werden sie Kinder und Jugendliche zu erziehen haben, die zum Teil noch das zweiundzwanzigste Jahrhundert erleben werden. Die nächste Generation steht jeweils vor der Aufgabe, in Auseinandersetzung mit einer überlieferten Kultur und mit der bestehenden Gesellschaft eine eigene Lebensform und dabei ein individuelles Selbstverständnis zu finden. Eine Kultur wird nicht durch die Reproduktion von Genen weitergegeben. Sie überlebt nur, wenn Menschen sich je neu eine Vorstellung von der Lebensform machen, die ihnen aus der Geschichte angeboten wird, und wenn sie diese Lebensform daraufhin überprüfen, ob sie sich darin überhaupt verstehen können und ob ihnen in ihr ein gemeinsames Leben auf Zukunft hin möglich erscheint. Deshalb sind Bildungsprozesse die Sollbruchstellen bei der Weitergabe einer Kultur. Sie bedeuten immer Dekonstruktion, Rekonstruktion und Neukonstruktion zugleich, und zwar aus der Lebensperspektive von Individuen, die mit der Perspektive von Gruppen und von ganzen Gesellschaften verschränkt ist.

Den beiden nächsten Generationen, um die es in der Erziehungswissenschaft primär geht, muß man auch bei nüchterner Beurteilung zugestehen, daß sie in ihrer möglichen Lebenszeit vor Aufgaben gestellt sein werden wie noch keine Generation zuvor. In diesem Zeitraum werden radikale globale Veränderungen der äußeren und inneren Bedingungen des Lebens und Aufwachsens tief eingreifende individuelle und kollektive Lernprozesse erfordern, wenn verhindert werden soll, daß selbstdestruktive Tendenzen die Übermacht gewinnen. Von einer solchen Lebensperspektive der nächsten Generation zu reden, ist nicht Dramatisierung von außen. Denn offensichtlich weiß die nächste Generation um ihre Situation, und zwar nicht nur in abstraktem Wissen, sondern sie hat sie auch als psychische Realität in Angst und Hoffnung verinnerlicht<sup>1</sup>.

Die Aufgabe einer eigenen, neuen, verändernden Selbst- und Wirklichkeitskonstruktion scheint vor Probleme zu stellen, die überfordern. Wenn man diese Aufgabe verstehen will, muß man auf tiefliegende Tendenzen in der Entwicklung moderner Gesellschaften zurückgehen. Dabei kann der spezifisch deutsche Begriff der Bildung, so ehr er historisch belastet ist, hilfreich sein<sup>2</sup>. Denn seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts bezeichnet er im Keim einer Bedeutung die Aufgabe, aus der Erfahrung von Entfremdung und von Widersprüchen der Gesellschaft - "contradictions du système social" nennt es schon Rousseau<sup>3</sup> - eine Transformation gesellschaftlicher Strukturen ebenso wie den Aufbau eines neuen Selbst- und Wirklichkeitsverständnisses zu erarbeiten. Daß die 'klassische' Konzeption von Bildung im 19. Jahrhundert in sozialen und kulturpolitischen Auseinandersetzungen fast zerrieben und so weit entschärft wurde, bis sie zur Legitimation des Gegenteils dessen geeignet schien, was sie angestrebt hatte, ist vielfach untersucht worden<sup>4</sup>. Will man den Bildungsbegriff nicht in ideologischer Verkehrung benutzen, käme es deshalb zum einen darauf an, die Grenzen der damaligen Konzeption zu erkennen. Zum anderen aber wären die dramatischen Entwicklungen zu benennen, die sich der Erklärungskraft des klassischen Begriffs entziehen und uns heute dazu zwingen, den Bildungsbegriff neu zu bestimmen.

### **2. Bildung und die Widersprüche in der Entwicklung moderner Gesellschaften**

Es sind wohl vor allem drei Neuerungen, die die Neuzeit als eigene Epoche grundlegend charakterisieren, auf die das Konzept von Bildung eine Reaktion darstellt und die mit ihrer Dynamik schließlich in unsere Situation geführt /19:/ haben. Es sind für den Bereich der Kultur im engeren Sinne die modernen Wissenschaften, für den Bereich der Wirtschaft die kapitalistische Marktwirtschaft, für den Bereich der Politik der demokratische Verfassungsstaat.

---

<sup>1</sup> Vgl. Jugendwerk der Deutschen Shell, Jugend '97, Opladen 1997 (12. Shell Jugendstudie), S. 13: "...die gesellschaftliche Krise hat die Jugend erreicht."

<sup>2</sup> Vgl. H.-J. Heydorn: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Frankfurt a. M. 1980; H. Peukert: Über die Zukunft von Bildung, in: Frankfurter Hefte, FH-extra 6, 1984, 129-137; W. Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 3. Aufl., Weinheim und Basel 1991(1985); D. Benner: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, 2. Aufl., Weinheim-Basel 1991 (1987); P. Euler/ L.A. Pongratz (Hrsg.): Kritische Bildungstheorie, Weinheim 1995; L. Koch/ W. Niarotzki/ A. Schäfer (Hrsg.): Die Zukunft des Bildungsgedankens, Weinheim 1997; H. Peukert: Pädagogik, in: LThK, 3. Aufl., Bd. 7, Freiburg 1998.

<sup>3</sup> J.-J. Rousseau: Oeuvres complètes, Bd. 1, Paris 1959, 1135.

<sup>4</sup> Vgl. H.-E. Tenorth: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung, Weinheim-München 1988.

Die modernen Wissenschaften suchen in einem sich jeweils korrigierenden und überholenden Prozeß von *trial and error* nach Einsicht in Kausalzusammenhänge, die auch die Herstellung neuer Konstellationen und Produkte erlauben. Man kann die Entstehung des klassischen Bildungsdenkens auch als einen Versuch ansehen, gegen den objektivierenden Zugriff der Wissenschaften einen radikalen Begriff des sich jedem Objektivierungsversuch entziehenden kreativen, sich selbst bestimmenden Subjekts zu entwickeln, das auch den Zwängen der neuen Wirtschaftsgesellschaft nicht einfach unterworfen ist, sondern sie überschreiten kann. Bildung dieses Subjekts kann zwar auch der bestehenden Gesellschaft nützen. Bildung kann aber nur dann funktional sein, wenn sie nicht nur funktional ist, sondern wenn sie über die bestehende hinaus auf eine Gesellschaft von Freien und Gleichen zielt, in der die Menschlichkeit des Menschen im Horizont der einen Menschheit sich erst noch herausstellen und realisieren kann. Diese utopische Hoffnung macht das Pathos des klassischen Bildungsbegriffs aus.

Was von den Vertretern dieser Konzeption unterschätzt oder nicht gesehen wurde, wohl aber auch noch gar nicht gesehen werden konnte, sind die Folgen der Dynamik, die vor allem aus dem Zusammenspiel von modernen Wissenschaften und Ökonomie entstand und die im wesentlichen in unsere Situation geführt hat, mag man diese als hoch-, spät- oder postmodern bezeichnen oder von einer zweiten Moderne reden. Die spezifische Dynamik moderner Gesellschaften wird ja gerade dadurch entfesselt, daß in ihnen Konkurrenzsituationen zwischen Interaktionspartnern, die sich nicht unmittelbar zu kennen brauchen, fest etabliert werden. Die Marktwirtschaft als Institution ist das klassische Beispiel dafür. Sie ist die rechtsstaatlich durch die Sicherung von Individualrechten domestizierte Form der Konkurrenz aller mit allen. In den komplexer werdenden, anonymen, sich intern beschleunigenden modernen Handlungssystemen wachsen jedoch die Möglichkeiten, die Regeln solcher Institutionen, die allen Beteiligten gleiche Chancen zugestehen und sichern sollen, für die eigenen Interessen auszubeuten oder zu unterlaufen. Moderne Handlungssysteme sind deshalb durch Dilemmastrukturen gekennzeichnet: sie eröffnen riesige Gewinnchancen ebenso wie neuartige Ausbeutungsmöglichkeiten. Erstmals hat Hegel diese Dynamik in seiner Analyse der bürgerlichen Gesellschaft klar gesehen<sup>5</sup>. /20:/

Gegenwärtig versuchen vor allem Ökonomen mit Rückgriff auf Hobbes, Hegel, Marx sowie auf Methoden der Spieltheorie die Logik solcher Handlungssysteme aufzuklären. Als Modell wird dabei gewöhnlich das sogenannte 'Gefangenendilemma'<sup>6</sup> verwendet. Nach der Handlungslogik dieses Modells kommt die beste Lösung für alle Beteiligten nicht zustande, wenn jeder einzelne im Eigeninteresse die in komplexen Handlungssystemen vermehrt bestehenden Chancen wahrnimmt, individuell für sich eine wenigstens kurzfristig bessere Lösung zu erzielen. Die Handlungssituation ist also von der Art, daß einzelne Personen oder einzelne Gruppen durch eine Handlungsweise, die auf lange Sicht zu kollektiver Selbstschädigung führt, besser zu stehen kommen als wenn sie durch Kooperation versuchen, das Gemeinwohl zu fördern, ihre Investition in eine gemeinsame Zukunft aber von anderen ausgebeutet wird<sup>7</sup>. Die spieltheoretische Analyse stellt deshalb die These von Adam Smith, das Verfolgen des individuellen Interesses fördere automatisch das Gemeinwohl, in Frage. Individuell 'rationales' Handeln kann auf lange Sicht selbstdestruktiv für alle sein. Der Glaube an eine ordnende 'unsichtbare /21:/ Hand', der für den klassischen Liberalismus grundlegend war, gerät in den Verdacht, eine ideologische Mystifizierung zu sein<sup>8</sup>.

Nach der Handlungslogik des Gefangenendilemmas erklärt man inzwischen verschiedene Phänomene, so etwa die Schwierigkeiten, unter den Bedingungen einer global interdependenten Wirtschaft das weiter wachsende Armutsgefälle sowohl innerhalb der industrialisierten Länder als auch zwischen ihnen und den sogenannten Entwicklungsländern auszugleichen, die Umweltzerstörung aufzuhalten oder im politisch-militärischen Bereich Wettrüsten zu beenden. In der Diskussion um den modernen Verfassungsstaat bei Locke, Rousseau und Kant

---

<sup>5</sup> Vgl. G.W.F. Hegel: Grundlinien der Philosophie des Rechts. Theorie Werkausgabe, Bd. 7, Frankfurt a.M. 1970 (§182 - 256). - Zu interpretieren wären etwa folgende Sätze Hegels: "Die bürgerliche Gesellschaft ist ... die ungeheure Macht, die den Menschen an sich reißt, von ihm fordert, daß er für sie arbeite und daß er alles durch sie sei und vermittels ihrer tue." (§ 238) "Wenn die bürgerliche Gesellschaft sich in ungehinderter Wirksamkeit befindet, so ist sie innerhalb ihrer selbst in fortschreitender Bevölkerung und Industrie begriffen.- Durch die Verallgemeinerung des Zusammenhangs der Menschen durch ihre Bedürfnisse und der Weisen, die Mittel für diese zu bereiten und herbeizubringen, vermehrt sich die Anhäufung der Reichtümer ... auf der einen Seite, wie auf der anderen Seite die Vereinzelung und Beschränktheit der besonderen Arbeit und damit die Abhängigkeit und Not der an diese Arbeit gebundenen Klasse ..." (§ 243) "Es kommt hierin zum Vorschein, daß bei dem Übermaße des Reichtums die bürgerliche Gesellschaft nicht reich genug ist, ... dem Übermaße der Armut und der Erzeugung des Pöbels zu steuern." (§ 245) ('Pöbel' in einer Gesellschaft ist gekennzeichnet durch die "niedrigste Weise der Subsistenz"; vgl. § 244.) "Durch diese ihre Dialektik wird die bürgerliche Gesellschaft über sich hinausgetrieben..." (§ 246).

<sup>6</sup> Das Modell des Gefangenendilemmas setzt die amerikanische Kronzeugenregelung in Strafprozessen voraus: Zwei von einander getrennte Insassen eines Untersuchungsgefängnisses, die gemeinsam ein Verbrechen begangen haben, würden beide eine relativ geringe Strafe erhalten, wenn beide schwiegen oder leugneten, während das Geständnis des einen ihn jeweils straffrei ausgehen ließe, dem anderen aber die Höchststrafe einbrächte. Das Risiko eines einseitigen Geständnisses besteht darin, daß tatsächlich auch der andere gestehen könnte und beide verurteilt würden. Die für beide zusammen günstigste Lösung einer relativ geringen Strafe kommt dann nicht zustande, wenn einer oder beide voneinander unabhängig gestehen. Die (vielleicht unfreiwillige) ironische Pointe dieses Modells besteht darin, daß das in modernen Gesellschaften in Wirtschaft, Wissenschaft und Politik mit Gratifikationen ausgestattete, den eigenen Vorteil anzielende, den anderen übervorteilende Konkurrenzverhalten als Verletzung der kooperativen Ganovenethik konstruiert wird. - Vgl. A. Rapoport: Prisoner's dilemma, in: J. Eatwell / M. Milgate / P. Newman (Hrsg.), The New Palgrave. A dictionary of economics, Bd. 3, London 1987, 973-976.

<sup>7</sup> Vgl. K. Homann/ I. Pies, Sozialpolitik für den Markt. Theoretische Perspektiven konstitutioneller Ökonomik, in: I. Pies/ M. Leschke (Hrsg.), James Buchanans konstitutionelle Ökonomik, Tübingen 1996, 203-239.

<sup>8</sup> Zur pädagogischen und bildungstheoretischen Relevanz dieser Analysen vgl. R. Jonathan: Illusory Freedoms: Liberalism, Education and the Market, Oxford 1997 (=Journal of Philosophy of Education, Bd. 3 1, H. 1).

wurde zwar herausgearbeitet, daß angesichts der Logik moderner Handlungssysteme individuelle Freiheit und Gemeinwohl gleichzeitig nur gesichert werden können, wenn man auf eine tieferliegende Ebene der Entscheidungsfindung zurückgeht, auf der die Regeln für die einzelnen Spielzüge in den Handlungssystemen und die Weise, Regeln zu finden, unter Beteiligung aller Betroffenen festgelegt werden. Es geht also um die aus gemeinsamer Einsicht gewonnene und insofern vernünftige 'Verfaßtheit' einer Gesellschaft. Die bedrängende Frage ist aber, ob die gegenwärtigen Gesellschaften mit der Form von demokratischen Verfassungen, die sie sich bisher gegeben haben, und mit der Weise der Kooperation untereinander die von ihnen selbst global entfesselte Dynamik beherrschen können.

Denn gegenwärtig entsteht der Eindruck, daß die sich wechselseitig verstärkenden Steigerungstendenzen in den einzelnen Dimensionen menschlichen Handelns auf die Handlungssysteme selbst zurückschlagen und daß Handeln in ihnen auf paradoxe Weise selbstdestruktiv wird<sup>9</sup>. Beispielhaft zeigen läßt sich dies gerade für den Bereich der Erziehung und Bildung. Die Verkürzung und Beschleunigung der Investitionszyklen durch die globalen Finanzmärkte macht die langfristigen Investitionen in Erziehung und Bildung, die zur Sicherung der sozio-kulturellen Basis einer Gesellschaft notwendig wären, unter dem Gesichtspunkt der zu erzielenden Rendite unattraktiv. Internationale Konzerne gehen von einer Rendite auf Eigenkapital von mindestens zwölf Prozent aus und legen so die Dauer eines Investitionszyklus auf höchstens sechs Jahre fest. Erziehung und Bildung, bei denen Investitionen sich oft erst nach Jahrzehnten lohnen, können das erforderliche /22:/ Kapital nicht mehr anziehen<sup>10</sup>.

Die nachwachsende Generation kann den Eindruck gewinnen, daß die Grundmechanismen der Gesellschaft, in die in Erziehungs- und Bildungsprozessen eingeführt werden soll, die Zukunft dieser Gesellschaft selbst in Frage stellen und daß der Vorgang von Erziehung damit selbstwidersprüchlich wird: was gelernt werden soll, um zukünftiges Leben zu ermöglichen, gefährdet dieses Leben. Die Bildungsinstitutionen als Instanzen der öffentlich organisierten Sozialisations- und Vergesellschaftungsprozesse können dieser Generation als Repräsentanten derjenigen gesellschaftlichen Systeme gelten, die den Widerspruch hervorbringen. Was müßte in einer solchen Gesellschaft gelernt werden?

### 3. Kontingenzerfahrung und Selbstfindung

Die nachwachsende Generation steht jedoch nicht nur in bezug auf die äußere Wirklichkeit, in bezug auf die Bewahrung der Natur und in bezug auf die Neuorganisation einer globalen Gesellschaft vor Aufgaben wie keine Generation vor ihr. Auch die Aufgabe der Konstruktion ihrer inneren Welt, des Erwerbs eines individuellen Selbstverständnisses hat neue Dimensionen. Es geht darum, als ein Selbst zu existieren, das angesichts radikaler Kontingenz und Widerspruchserfahrungen nicht in sich zerfällt, sondern fähig ist, die Belastungen durch globale Probleme, die in den Alltag hineinreichen, nicht zu verdrängen, sondern auszuhalten und sogar produktiv und gemeinsam mit anderen nach Lösungen zu suchen.

Aus den Einsichten der konstruktivistischen Entwicklungspsychologie wird deutlich, welche Dimensionen eine solche Aufgabe hat, wie schwierig und schmerzhaft die Konstruktion von Selbst und von Wirklichkeit sein kann, wenn Entwicklung eben der Prozeß ist, sich selbst in Auseinandersetzung mit sachhafter und sozialer Wirklichkeit erst jeweils neu zu finden, ja sich neu zu erfinden<sup>11</sup>. Eine innovatorische, transformatorische Selbst- und Wirklichkeitskonstruktion scheint in ihren Dimensionen heute vor fast unlösbare Probleme zu stellen.

Diese Aufgabe wird durch Tendenzen zusätzlich verschärft, die sich gegenseitig verstärken. Wenn gelingende Sozialisationsprozesse erst möglich werden durch den Überschuß an Strukturvorgaben einer sprachlichen und kulturellen Lebensform, verunsichert die Erfahrung, daß diese Lebensform eine von vielen ist und durch die Begegnung mit anderen Lebensformen ihre Selbstverständlichkeit verliert. Erfahrungen der Partikularität, ja Zufälligkeit /23:/ und Beliebigkeit des eigenen kulturellen Hintergrundes sind jedoch inzwischen alltäglich.

Man könnte zunächst annehmen, daß die Relativierung und Pluralisierung von Wirklichkeitsinterpretationen dadurch aufgehoben würde, daß die alltägliche Erfahrung und das alltägliche Wissen zunehmend durch wissenschaftliches Wissen vermittelt sind. Gerade die wissenschaftstheoretische Forschung unseres Jahrhunderts hat jedoch in einer dramatischen 'Dekonstruktion' gezeigt, daß alles wissenschaftliche Wissen stets überholbarer Entwurf bleibt, der nie endgültig verifizierbar ist, daß die Logik der formalen Sprachen der Wissenschaft nie vollständig reflektierbar ist, damit unvollständig und unabschließbar bleibt, daß es verschiedene logische Kalküle geben kann, die nicht vollständig ineinander übersetzbar sind, und daß damit wissenschaftliches Wissen selbst insgesamt kontingenten Charakter hat. Der 'linguistic turn', die Reflexion auf die semiotische Vermittlung aller Erkenntnis und schließlich aller Bewußtseinsleistungen ist zunächst eine kritische Wendung, richtet sich aber schließlich auf Sprache als das Instrumentarium der Kritik selbst. Die

<sup>9</sup> Zu Analyse dieser Paradoxien vgl. H. Peukert, Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart, in: D. Benner/ D. Lenzen/ H.-U. Otto (Hrsg.), Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Weinheim-Basel 1992, 113-127 (=Zeitschrift für Pädagogik: 29. Beiheft).

<sup>10</sup> Vgl. U. Peukert: Der demokratische Gesellschaftsvertrag und das Verhältnis zur nächsten Generation. Zur kulturellen Neubestimmung und zur gesellschaftlichen Sicherung frühkindlicher Bildungsprozesse, in: Neue Sammlung 37 (1997) 277-293.

<sup>11</sup>Vgl. z.B. R. Kegan, Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben, München 1986.

Kriterien von Kritik drohen sich im Meer der Metaphern aufzulösen. Begriffe von Wahrheit und Vernunft werden mit Ideologieverdacht belegt<sup>12</sup>.

Solche Erfahrungen berühren auch die Innenansicht des Subjekts. Die humanwissenschaftlichen Innovationen seit dem 19. Jahrhundert, also seit der Rekonstruktion der Genealogie des Selbstbewußtseins des Subjekts etwa bei Schelling, Kierkegaard, Nietzsche und Freud, zeigen nicht nur das Scheitern des Projekts vollständiger Selbstreflexion, sondern auch die mindestens zeitweilige Unvermeidlichkeit von Projektionen und Selbsttäuschung. Sofern die Reflexion auf das Subjekt die Gestalt wissenschaftlicher Theorien annimmt, erlauben diese gerade als hypothetische Entwürfe einen distanzierten Blick des Subjekts auf sich von außen mit der Tendenz, die Distanz des objektivierenden Blicks zu vergrößern hin zur Ortlosigkeit im Unendlichen<sup>13</sup>. Das einzelne Individuum kann sich dann etwa sehen als völlig zufälliges Produkt einer zufälligen Evolution. Die Erfahrung und das gleichzeitige Wissen, daß dieses Individuum ich selbst bin und unausweichlich zu sein habe, das Oszillieren zwischen dem objektivierenden und dem subjektiven Blick läßt mir die vertraute eigene Existenz gleichzeitig als fremd erscheinen, ja meine unausweichliche Faktizität erhält Züge der Absurdität. Auch in der Vertrautheit der alltäglichen Kommunikation mit dem anderen, die angewiesen ist auf eine geschichtlich gewachsene partikuläre /24:/ Sprache, kann das Bewußtsein der bleibenden Fremdheit und Andersheit des anderen aufbrechen. Verstehen seiner selbst und Verständigung mit dem anderen scheinen zum unwahrscheinlichen und unerwartbaren Ereignis zu werden.

Die Erfahrung, daß nicht nur die sich beschleunigenden dilemmatischen Handlungssysteme moderner Gesellschaften sich selbst bedrohen, sondern daß auch geschichtlich erarbeitete kulturelle Hintergrundorientierungen ihre Selbstverständlichkeit ebenso verlieren wie die verfügbaren Sprachen der Wirklichkeitsinterpretation ihre innere Konsistenz, und daß die Selbsterfahrung des Subjekts ebenso wie die Wahrnehmung des anderen zwischen Vertrautheit und Fremdheit schwankt, schafft neuartige Bedingungen für Entwicklungs- und Bildungsprozesse und damit zugleich auch theoretisch eine neue Situation.

#### 4. Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs

Was bedeutet eine solche Situationsanalyse für die Erziehungswissenschaft? Ich möchte im folgenden einige der zentralen Probleme benennen, die bei einer Neubestimmung des Bildungsbegriffs geklärt werden müssen. Das Wort Bildung bezeichnet sowohl einen Prozeß wie das Ergebnis eines Prozesses. Ich gehe dabei zunächst von der inneren Struktur von Bildungsprozessen aus.

Die elementare Erfahrung, die pädagogisches Denken und Handeln bestimmt, ist eine doppelte. Hannah Arendt hat von unserer "Natalität", unserer Geburtlichkeit gesprochen<sup>14</sup>. Das Kind ist ein unabhängiger, neuer Anfang. Es ist ein schlechthin Anderes, das als Anderes anerkannt werden will, mit eigener spontaner Kreativität und Originalität. Zugleich erfahren wir die sinnliche Verletzbarkeit, ja Zerstörbarkeit eines solchen offenen Anfangs menschlicher Existenz. Die andere Erfahrung ist, daß dieses neu anfangende Werden angewiesen ist auf eine Kommunikation, die den neuen Anfang schützt und in seiner Unabhängigkeit und Andersheit achtet und fördert, eine Kommunikation, die selbst wiederum zerbrechlich und zerstörbar ist. Erziehungswissenschaftlichem, ja überhaupt humanwissenschaftlichem Denken muß es darum gehen, diese elementaren Erfahrungen theoretisch zu erfassen<sup>15</sup>.

Man kann bestimmte Konzepte der Entwicklungspsychologie als Versuche ansehen, diesen Erfahrungen gerecht zu werden. Reifungstheorien und behavioristische Lerntheorien haben ihre Dominanz eingebüßt. In den kognitivistischen Entwicklungstheorien der Tradition von Piaget wird das Kind /25:/ von vornherein als Zentrum eigener konstruierender Tätigkeit wahrgenommen. Es konstruiert aktiv und kreativ in Auseinandersetzung mit anderen - also in Ko-konstruktion (J. Youniss) - und in kritischer Aneignung kultureller Überlieferung seine Wirklichkeit und schafft so Bedeutung, und zwar in einer Entwicklung, in der das sachliche und soziale Bezugsfeld ausgeweitet und zugleich die eigene Unabhängigkeit erhöht wird<sup>16</sup>.

Wenn sich diese Entwicklung nicht als stetiges Wachstum vollzieht, sondern als Wechsel von Stabilitätsperioden mit kritischen Phasen struktureller Transformation, dann ist es entscheidend, die Interaktionsweisen zu klären, die gerade die krisenhaften Übergänge ermöglichen. Das ist in den letzten Jahren, auch mit den Mitteln der klassischen dialektischen Philosophie, versucht worden. Der Beginn solcher Umstrukturierungen ist offensichtlich die Erfahrung, daß die bisher erworbene Handlungsfähigkeit bei der Begegnung mit neuen sozialen und sachbezogenen Handlungsbereichen nicht mehr ausreicht. Es ist eine Erfahrung von Grenzen, von Leiden am Gegebenen und an sich selbst. Entwicklungserfahrungen sind

---

<sup>12</sup> Zur Geschichte der wissenschaftstheoretischen Forschung unseres Jahrhunderts in Mathematik, Logik, in der allgemeinen Theorie der empirischen Wissenschaften, in den Sozialwissenschaften, der Linguistik und der allgemeinen Handlungstheorie vgl. H. Peukert: Wissenschaftstheorie - Handlungstheorie - Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung, 2. Aufl., Frankfurt a. M. 1988, 75-226, 252-310.

<sup>13</sup> Vgl. Th. Nagel: The View from Nowhere, Oxford 1986.

<sup>14</sup> Vgl. H. Arendt: Vita Activa oder Vom tätigen Leben, München - Zürich 1967, 167.

<sup>15</sup> Vgl. H. Peukert: Pädagogik (vgl. Anm. 2).

<sup>16</sup> Zu vergleichen wäre hier John Deweys Konzept des 'meaning making' in Kommunikationsprozessen mit dem Konzept des Schaffens von Bedeutung in der konstruktivistischen Entwicklungspsychologie. Vgl. J. Dewey: Demokratie und Erziehung, Weinheim und Basel 1983 (amerikanische Erstausgabe 1916); R. Kegan: a.a.O.

verschärfte Erfahrungen von Kontingenz und von Freiheit, von Beschränkung und von neuen Möglichkeiten, deren Sinn erst erkundet werden muß. Zur zentralen pädagogischen Tradition seit Platon gehört die Einsicht, daß es im Bildungsprozeß darum gehen muß, sich wie durch einen Bruch hindurch immer wieder in ein neues Verhältnis zum Gegebenen und zu sich selbst zu setzen und die aufgegebene Freiheit zu realisieren<sup>17</sup>.

Von besonderem Gewicht für das Gelingen solcher Übergänge scheint zu sein, ob Personen und Institutionen bei der unter Umständen auch für andere schmerzlichen Selbstüberschreitung nicht die prinzipielle Anerkennung versagen, sondern vielmehr auf der Basis einer elementaren Solidarität Spielräume für die Selbsterprobung in alternativen Weisen des Umgangs mit Realität freigeben oder paradigmatisch vorführen.

Pädagogisch sensibel zu sein, hieße also, eine Ahnung davon zu haben, was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein und in verletzbaren kommunikativen Strukturen Mensch zu werden, und zwar in einer Gesellschaft, in der es Tendenzen gibt, solche Strukturen zu stören und zu zerstören; und es hieße bereit sein, für solches bedrohtes Werden auch gegenüber destruktiven gesellschaftlichen Tendenzen Verantwortung zu übernehmen; also Verantwortung für die Realisierung und institutionelle Sicherung kommunikativer Verhältnisse nicht nur in unmittelbaren Beziehungen, sondern auch in der Konstruktion einer differenzierten, durch Differenzverhältnisse bestimmten /26:/ Welt; Verantwortung für das Entstehen einer Kultur, die sensibel ist für ihre selbstdestruktiven Tendenzen und die deshalb Institutionen entwickelt, diese Tendenzen wahrzunehmen und zu überwinden. Und Erziehungswissenschaft hätte kommunikative Bildungsprozesse in diesen Dimensionen methodisch kontrolliert zu reflektieren.

Eine solche pädagogische Kultur, die Leben und transformierende Entwicklung aus Kommunikation ermöglichen will und deren Konzeption den Ansatzpunkt für eine Bildungsgangsdidaktik bietet, hat zweifellos ethische Implikationen, die nicht einfach die eines übernommenen Normensystems sind, sondern die in der Struktur pädagogischer Interaktion liegen und erst die Voraussetzung dafür bieten, daß in freier Übereinkunft zustimmungsfähige Normen gefunden werden können. Läßt sich die innere Orientierung einer solchen Lebensform, die Relevanz über den pädagogischen Bereich hinaus beanspruchen könnte, genauer bestimmen und läßt sie sich selbst noch einmal begründen?

Wenn es in pädagogischer Interaktion um die Eröffnung von Lebensmöglichkeiten und in zugespitzter Form darum geht, Entwicklungsmöglichkeiten gerade dann zu eröffnen, wenn das bisher erreichte Niveau von Interpretations- und Handlungsfähigkeit, das seine Selbstverständlichkeit verloren hat, überschritten und transformiert werden muß, dann geht es in dieser Interaktion um Handlungen, die ihre verbindliche Kraft nicht einfach aus bestehenden Konventionen beziehen können, sondern dem Interaktionspartner die Möglichkeit geben müssen, die eigenen Verständnismöglichkeiten kreativ zu erweitern und erst neu zu erfinden, von dem bisherigen Selbst Abschied zu nehmen und ein neues Verhältnis zu sich selbst, zu anderen und zur sachlichen Wirklichkeit zu gewinnen. Solche Handlungsweisen scheinen zur Überwindung von Krisen von einzelnen und in einer Beziehung ebenso notwendig zu sein wie zur Transformation von Gesellschaften.

Dabei enthüllt sich ein Moment, das in der alltäglichen Interaktion eher verborgen bleibt, in der Strukturanalyse eines innovatorischen, transformatorischen Interaktionsprozesses aber als konstitutiv erweist und gedacht werden muß, nämlich Freiheit als das Sichverhaltenkönnen zu der eigenen kontingenten, zeitlichen, werdenden, sich transformierenden Existenz, die sich in diesem Selbstverhältnis zu der Freiheit des anderen verhält und sie in diesem Selbstvollzug anerkennt, einer Freiheit, die mich ihrerseits schon immer beansprucht hat. Es geht in diesem Transformationsprozeß um den Vollzug der unbedingten wechselseitigen Anerkennung von Freiheit, der gleichzeitig ein vorher nicht mögliches Selbstverhältnis und Verhältnis zum anderen auf einem neuen Niveau erlaubt. Dies ist der Punkt, an dem in der Neuzeit kontingente Freiheit, und zwar Freiheit in Interaktion, die andere Freiheit anerkennt, als ein Unbedingtes erscheint. /27:/

Ich möchte die Ethik einer solchen wechselseitigen Anerkennung von kreativer Freiheit, die auf der Symmetrie eines asymmetrischen Vorrangs des jeweils anderen beruht, eine Ethik intersubjektiver Kreativität nennen, die im Prinzip von der Anerkennung niemanden ausschließen kann und deshalb nur im Horizont einer universalen Solidarität, die Leben für alle ermöglichen will, verstanden werden kann<sup>18</sup>.

Ich halte eine solche Konzeption von Ethik für kompatibel mit den Analysen von Emmanuel Levinas, der versucht hat, Ethik nach der Erfahrung des Holocaust neu zu begründen<sup>19</sup>. Für ihn ist das Urphänomen das Auftauchen des Anderen, der meinen Horizont durchbricht. Levinas nennt diesen Einbruch des Anderen "das Antlitz". Der Entwurf eines Horizonts ist schon immer der Versuch, den Anderen anzueignen und in seiner Andersheit zu negieren. Der Anspruch des Anderen durchschlägt meine Konstruktionen der Wirklichkeit und

---

<sup>17</sup> Nach Platon geht es in der *paideia* um *periagogé*, um eine elementare 'Umwendung'. Vgl. Platon: Der Staat. Übers. und hrsg. von K. Vretska, Stuttgart 1982, 332 (518d).

<sup>18</sup> Die Erziehungswissenschaft wird also von ihren inneren Problemüberhängen zum interdisziplinären Gespräch mit der praktischen Philosophie über den Ansatz von Ethik veranlaßt. Zu fragen wäre, ob radikale Grenzerfahrungen nicht auch den Rückgriff auf das Reflexionspotential der großen Religionen und ihrer Theologien sinnvoll erscheinen lassen. Das würde freilich voraussetzen, daß diese ihrerseits nicht fundamentalistisch regredieren oder das Feld esoterischen Strömungen überlassen. - Vgl. H. Peukert: Praxis universaler Solidarität. Grenzprobleme im Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Theologie, in: E. Schillebeeckx (Hrsg.), *Mystik und Politik*, Mainz 1988, 172-184.

<sup>19</sup> Zur Interpretation des Denkens von Levinas vgl. H. Peukert: Unbedingte Verantwortung für den Anderen. Der Holocaust und das Denken von Levinas., in: H. Schreier/M. Heyl (Hrsg.), "Daß Auschwitz nicht noch einmal sei...", Hamburg 1995, 233-246.

meines Selbst. Sich zu sich selbst zu verhalten heißt deshalb, sich gleichzeitig zu dem Anderen zu verhalten, der mich schon immer beansprucht, meine Konstruktionen durchbrochen und mich auf meine Freiheit und damit auf meine Fähigkeit zur Transformation von Strukturen meiner selbst und meiner Wirklichkeitskonstruktion angesprochen hat.

Dabei muß auch für Levinas die Beziehung der unmittelbaren Interaktion erweitert werden durch den 'Eintritt des Dritten'. "Die Beziehung mit dem Dritten ist eine unablässige Korrektur dieser Asymmetrie der Nähe..."<sup>20</sup>. Wie für Lawrence Kohlberg, der als Jude aus der Erfahrung des Holocaust sich ein Leben lang mit dem Problem beschäftigt hat, wie man die Entwicklung moralischen Urteilens nach Prinzipien der Gerechtigkeit überhaupt fassen und fördern könne, geht es auch für Levinas um die Herstellung einer gerechten Gesellschaft, in der die Andersheit des Anderen anerkannt ist, in der gleichzeitig der universalistische Anspruch der Gleichheit aber nicht aufgegeben wird. Um es mit den Worten von Jürgen Habermas zu sagen: "Der Aspekt, daß Personen als solche mit allen übrigen Personen gleich sind, darf nicht auf Kosten des anderen Aspekts, daß sie als Individuen von allen anderen zugleich absolut verschieden sind, zur Geltung gebracht /28:/ werden. Der reziprok gleichmäßige Respekt für jeden, den der differenzempfindliche Universalismus verlangt, ist von der Art einer nichtnivellierenden und nicht beschlagnehmenden Einbeziehung des Anderen in seiner Andersheit."<sup>21</sup>

Die grundlegende Aufgabe einer Erziehungstheorie wie einer Demokratietheorie ist es, einen kritischen Begriff von Kommunikation zu entwickeln, der imstande ist, die Struktur transformatorischer Lernprozesse und kollektiver, nichtideologischer Entscheidungsprozesse aufzuhellen und kritisch anzuleiten. Der gemeinsame normative Kern einer Theorie der Erziehung wie der Demokratie besteht dann in einer Theorie intersubjektiv reflektierter Lernprozesse, die sowohl kollektiv als auch individuell bestimmt werden können.

Die Demokratien mit ihren Institutionen stehen unter dem Test, ob sie solche elementaren Lernprozesse ermöglichen und fördern. Die zentrale Frage ist wohl, ob es uns gelingt, Organe der erhöhten Selbstwahrnehmung unserer Gesellschaft und ihres selbstzerstörerischen Potentials zu entwickeln und demokratische Institutionen einer moralisch reflektierten Selbststeuerung und Selbstveränderung zu schaffen, die selbstdestruktive Tendenzen der dilemmatischen, sich beschleunigenden modernen Handlungssysteme überwinden können und dabei Freiheit nicht aufheben, sondern sichern. Dabei müssen die Mechanismen solcher Institutionen selbst immer wieder lernend überprüft werden. Es geht also auch um die gesellschaftliche Verankerung von Prozessen des Lernens über kollektives Lernen, von Lernprozessen zweiter Ordnung. Sich eine solche 'Lernverfassung' zu geben, hat U. Preuß "moralisch-reflexiven Konstitutionalismus" genannt und damit eine Richtung für die Weiterentwicklung unserer Konzeption von Demokratie angegeben<sup>22</sup>.

Der Versuch, den Begriff der Bildung nur operational als programmatische Zielformel zu bestimmen, um von ihm Anweisungen für die Organisation von Bildungsinstitutionen und von Unterricht abzuleiten, erweist sich angesichts tatsächlicher Bildungsprozesse als unzureichend. In ihnen kommt, gerade wenn sie gelingen, immer schärfer sowohl die Kontingenz der eigenen Existenz, die unaufhebbare Andersheit der Anderen und die Verletzlichkeit kommunikativer Beziehungen ebenso zu Bewußtsein wie die Unmöglichkeit, ein abgeschlossenes System wissenschaftlichen Wissens aufzubauen oder auf Dauer eine Gesellschaft nach Regeln zu organisieren, die nicht erst gemeinsam gefunden werden müßten und nicht der gemeinsamen Kritik /29:/ unterlägen. Bildung bleibt ein gewagter, offener, stets gefährdeter und korrekturbedürftiger Prozeß.

Aber gerade unter der Erfahrung, daß moderne Gesellschaften eine Dynamik entfalten, die einerseits mehr Menschen als jemals zuvor Leben ermöglicht, gleichzeitig aber ihre Lebensgrundlagen bedroht, könnte sich das, was pädagogisches Handeln seiner Struktur nach seit Sokrates leitet, sowohl als Prinzip von Bildung wie als Prinzip einer humanen Gesellschaft erweisen: In endlicher Freiheit so zu existieren, daß man versucht, im eigenen produktiven Handeln anderen zu eigenständiger, kreativer Entfaltung zu verhelfen und so eine gemeinsame kommunikative Welt aufzubauen, in der Regeln für das Zusammenleben aller gefunden und dadurch Lebensmöglichkeiten für alle unter einer transformationsfähigen demokratischen 'Verfaßtheit' der Gesellschaft gesichert werden können.

---

<sup>20</sup> E. Levinas: Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht, Freiburg und München 1992, 345 (französische Erstausgabe 1974).

<sup>21</sup> J. Habermas: Eine genealogische Betrachtung zum kognitiven Gehalt der Moral, in: ders.: Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie, Frankfurt a. M. 1996, 11 - 64. Zitat: 58.

<sup>22</sup> Vgl. U. Preuß: Revolution, Fortschritt und Verfassung, Berlin 1990, 78; zu einer Theorie der Demokratie insgesamt vgl. J. Habermas: Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats, Frankfurt a. M. 1992.