

Norbert Mette

Bildung und verbindliches Handeln

Identität in universaler Solidarität

Neben die Frage, ob die Jugend noch eine Zukunft habe, tritt seit einiger Zeit vermehrt die Sorge, ob mit dieser Jugend überhaupt noch eine Zukunft gestaltbar sei. Immer brutaler werden die Verhaltensweisen, die Heranwachsende untereinander und gegenüber anderen praktizieren. Wenn es sich dabei auch um Minderheiten handelt, lösen sie weithin antreffbar Befürchtungen aus, mit der Zivilisation gehe es zu Ende. Vehemente Kritik richtet sich in diesem Zusammenhang auf eine Erziehung, die in Gefolge der 68er-Umwälzungen jeden Respekt vor Autoritäten untergraben und alle Tugenden diffamiert habe. Nun erweise sich, so heißt es vielerorts, zu welchen verhängnisvollen Folgen eine solche antiautoritäre und emanzipatorische Erziehung, die keine Verbindlichkeiten mehr anerkenne, führe.

Doch nicht nur Phänomene wie der alltägliche Wandalismus oder die immer maßloser werdende Gewalttätigkeit, wie sie unter den Heranwachsenden zu beobachten sind, geben Anlaß zu einer neuen Suche nach Verbindlichkeiten. Diese sind vielmehr Symptom dafür, wie sehr die überkommenen Wertehierarchien in der gegenwärtigen Gesellschaft insgesamt ins Wanken geraten sind. Mit der „postmodernen“ Lebensmaxime des „anything goes“ ist, so wird vermehrt eingesehen, auf Dauer kein Zusammenleben zu gestalten. Die neuere Kommunitarismusdebatte ist kein zufälliger Reflex auf diese Situation. So ist es nicht verwunderlich, daß etwa Politiker mit ihrem Ruf nach mehr „Mut zur Erziehung“ oder Philosophen mit ihrem Plädoyer für eine verstärkte Forcierung des Gemeinnsinns und allgemein anerkannter Ligaturen eine in der Bevölkerung nicht unbeträchtlich verbreitete Stimmungslage ansprechen.

Wie erleben – so ist in diesem Zusammenhang von besonderem Interesse – junge Leute die derzeitige Situation und wie reagieren sie darauf? Sosehr auch für einen Großteil von ihnen das Streben nach individueller Autonomie, Selbstverwirklichung und Lebensgenuß leitend geworden sein mögen und verbindliche Tradierungsmuster nicht nur ausgedient haben, sondern erst gar nicht mehr gekannt werden, so heißt das keineswegs unbedingt, daß für sie Werte wie dauerhafte Verbindlichkeit, Verlässlichkeit bzw. Treue sowie Zueinanderhalten gänzlich als erledigt gelten oder unter ihnen keinerlei Bereitschaft mehr anzutreffen wäre, sich für die Belange anderer einzusetzen. Nur spricht einiges dafür, daß die heutige junge Generation die Brüchigkeit solcher Haltungen und ein Scheitern eines

solchen Umgangs miteinander viel direkter und nachhaltiger zu spüren bekommt, als es früher der Fall gewesen ist, und daß sie darum eher zögert, sich darauf einzulassen. Und im übrigen: Sind es nicht die Erwachsenen, die sie genau das lehren, nämlich daß es darauf ankommt, das Beste aus dem eigenen Leben zu machen, und daß es sich sowieso nicht lohnt, sich darüber hinaus verbindlich für etwas einzusetzen?

Wie auch immer die hier nur skizzenhaft angerissenen Phänomene eines Schwankens zwischen Relativismus und Fundamentalismus, zwischen Indifferenzismus und Dogmatismus, zwischen Opportunismus und Moralismus zu analysieren und zu bewerten sind, ist so viel klar, daß damit nicht zuletzt Erziehung und Bildung auf grundlegende Weise angefragt und herausgefordert sind.

Die Bildungsfrage angesichts aktueller krisenhafter Entwicklungen

Die Feststellung, daß Erziehung und Bildung angefragt und herausgefordert sind, heißt allerdings nicht, daß ihnen damit zugleich, wie es vielfach geschieht, anzulasten ist, daß sie aufgrund ihres Versagens die derzeitigen sozialen Katastrophen verursacht hätten, und heißt auch nicht, zu meinen, mit Hilfe ihrer „Verbesserung“ – was immer das sein mag – ließe sich alles Unheil aus der Welt schaffen.

Wer so argumentiert, erliegt einer verhängnisvollen Fehleinschätzung über die Ursachen und das Ausmaß der unleugbar bestehenden Krisenphänomene der Gegenwart¹. Er geht nämlich davon aus, daß es sich dabei im Grunde um menschliche und/oder technische Fehler handelt, die entsprechend durch eine Effektivierung und Disziplinierung des menschlichen Potentials auf der einen und durch die möglichst perfekte Ausnutzung der verfügbaren und technologisch noch zu gewinnenden Mittel auf der anderen Seite zu beheben sind. Die Konsequenzen, die daraufhin für den Erziehungs- und Bildungsbereich zu ziehen sind, liegen auf der Hand: Hier gilt es, die Weichen so zu stellen, daß die heranwachsende Generation über das notwendige technische Know-how verfügt und gleichzeitig auch motiviert ist, den an sie gerichteten Anforderungen zu entsprechen.

Es ist nicht nur die Erinnerung an den emphatischen Gehalt des Bildungsbegriffs, der gegen eine solche technologische Reduktion und Funktionalisierung von Erziehung und Bildung Protest erheben läßt. Sondern es spricht manches dafür, daß wir es gegenwärtig nicht bloß mit einer gesellschaftlichen Steuerungskrise zu tun haben, sondern mit einer tiefgreifenden System- und Zielkrise. Das heißt, daß es mit einer – wenn auch technologisch perfektionierten – Fortschreibung der herkömmlichen Lösungsstrategien nicht getan sein kann, sondern daß eine grundlegende Neuvergewisserung aller Betroffenen hinsichtlich der Ziele der gesellschaftlichen (und damit auch der jeweils eigenen) Entwicklung vonnö-

ten ist, sollen die vom Menschen in Gang gesetzten Mechanismen, die er immer weniger zu steuern vermag, nicht vollends selbstdestruktiv wirken.

Anhand einiger kursorischer Hinweise soll dieser krisenhafte Gesamtzusammenhang angedeutet werden:

– Der Differenzierungsprozeß innerhalb der modernen Gesellschaft hat dermaßen komplexe Mechanismen zur gesellschaftlichen Integration der Teilsysteme mit sich gebracht, daß umfassende Deutungssysteme und übergreifende Wertmuster für das Ganze entbehrlich geworden sind. Statt dessen ist eine (multi-)kulturelle Pluralisierung möglich geworden. Für die persönliche Lebensführung heißt das, daß sie in einmalig hohem Maß nicht länger durch institutionelle Vorgaben und Zwänge determiniert, sondern von ihnen freigesetzt ist. Die Kehrseite dieser Entwicklung besteht allerdings darin, daß die Individualisierung strukturell erzwungen ist.

– Zweifelsohne verdanken wir dem Gebrauch der „instrumentellen Vernunft“ die meisten der technischen Errungenschaften, deren wir uns alltäglich wie selbstverständlich bedienen und die nur wenige gänzlich missen möchten. Verhängnisvoll ist es nur, wenn dieser Siegeszug des zweckrationalen Denkens alle Lebensbereiche zu kolonialisieren sich anschickt. Die Eigengesetzlichkeit technischer und ökonomischer Prozesse wird dann zum höchsten Maßstab erhoben, dem alles andere unterzuordnen ist. Der Tauschwert reguliert nicht nur die Geschäftsbeziehungen. Auf der Erfolgsleiter kommt voran, wer sich ohne Skrupel opportunistisch zu verhalten weiß. Wer solidarische Verpflichtungen zu und mit anderen eingeht, hat das Nachsehen. Die Unfähigkeit, sich an die vorgegebene ökonomische Struktur anzupassen, hat Marginalisierung zur Folge.

– Eine weitere Folge einer einseitigen Vorherrschaft der „instrumentellen Vernunft“ kann im Anschluß an Jürgen Habermas als „Austrocknung von lebensweltlichen und kommunikativen Traditionen“ bezeichnet werden. Utopische Entwürfe eines besseren Lebens werden bestenfalls als Privaträume zugelassen. Als ausgemalte Lebensformen, die gesellschaftskritisches Engagement motivieren, gehören sie einer überholten Epoche an.

Zweifelsohne ist etwa mit der zunehmenden Mobilität und dem damit verbundenen Wegfall der Zwänge eines allseitig kontrollierenden Milieus ein Gewinn von Freiheitsmöglichkeiten für die einzelnen zu verzeichnen. Das Leben muß zwar individuell, kann aber auch bewußt so gestaltet werden. Zutreffend haben Paul M. Zulehner und andere in ihrer Kulturdiagnose die hervorstechendste Entwicklungslinie des bei uns vorherrschenden Bewußtseins als „vom Untertan zum Freiheitskünstler“² verlaufend charakterisiert und aufgezeigt, wie sehr die Mehrheit der Bevölkerung sich auch dieses moderne freiheitliche Lebensgefühl zu eigen gemacht hat und es schätzt.

Allerdings lassen einige Befunde ihrer Studie die Frage aufwerfen, ob die von den Leuten praktizierte „Freiheitskunst“ sich nicht einseitig entwickelt. Die

Autoren meinen, feststellen zu können, daß der Freiheitsanspruch mit einem ausgeprägten Individualismus einhergehe, was sich in dem weitverbreiteten Lebenskonzept einer „unbezogenen Selbstverwirklichung“ niederschläge. Solidarität drohe dabei zu einem Fremdwort zu werden³.

Man machte es sich zu einfach, dies den einzelnen als Mißbrauch des errungenen Freiheitsspielraums anzulasten. Vielmehr muß nüchtern konstatiert werden, daß ja genau dieses Modell von Freiheit allenthalben angepriesen und angeboten wird, weil es sich optimal vermarkten läßt. Damit stehen wir wiederum vor der Kehrseite der modernen Entwicklung: Unter dem Deckmantel der „Freiheit“ wird eine Manipulation und Entfremdung der Menschen betrieben, die bis in die Privatsphäre hineinreichen, ja selbst ihre Sehnsüchte und Wünsche okkupieren. Alles steht unter dem Diktat der ökonomischen Rationalität.

Inzwischen sind die sozialen und ökologischen Katastrophen zu offensichtlich und zu bedrohlich, um länger die Augen davor verschließen zu können, welche destruktiven Folgen mit dem bislang ungebremsen Siegeszug der ökonomischen Rationalität mitsamt ihrem grenzenlosen Willen zur Macht einhergehen. Die Frage ist nur, wie dem entgegengewirkt werden kann.

Diese Frage verschärft sich, weil sich ja – wie angedeutet – diese Rationalität mit großem Erfolg auch des Menschen bemächtigt und seine geistige und psychische Verfassung erheblich deformiert hat. Technik und Informationsindustrie haben weitgehend die Menschen so geformt, wie sie sie brauchen: zurechtgestutzt auf das Leitbild einer „computerisierten Intelligenz“ – ohne Sprache und Sinne, ohne Geschichte und Phantasie, ohne Moral und Transzendenz. Nach Johann Baptist Metz haben wir es als Folge dessen mit dem Aufkommen einer „zweiten Unmündigkeit“ zu tun, eine Unmündigkeit, „offensichtlich viel schwerer zu überwinden als die erste, weil der sekundär Unmündige gar nicht an der Unmündigkeit leidet, an der er leidet; weil er sie für einen Vorteil hält und weil sie zu seinem Wohlbefinden beiträgt“⁴.

Spätestens mit dem Stichwort „zweite Unmündigkeit“ ist ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen den krisenhaften Entwicklungstendenzen, mit denen wir gegenwärtig konfrontiert sind und die sich zunehmend beschleunigen, und einer tiefgreifenden Bildungskrise angedeutet, und zwar einer Bildungskrise nicht nur in quantitativer Hinsicht, wie sie die öffentliche und politische Diskussion immer wieder beschäftigt, sondern auch und vor allem in qualitativer Hinsicht. Denn wenn die Zukunft der Gesellschaft aufgrund der in ihr wirkenden destruktiven Tendenzen dermaßen bedroht ist und wenn zugleich damit auch die Entmächtigung und Auflösung des Menschen, so wie er uns bislang vertraut ist, immer rascher voranschreitet, ist die Bildung in ihrem Kern betroffen. Der Vorgang der Erziehung und Bildung droht selbstwidersprüchlich zu werden, wenn die Grundmechanismen der Gesellschaft, in die die heranwachsende Generation eingeführt werden soll, die Zukunft dieser Gesellschaft und damit auch die eigene

Zukunft in Frage stellen: „Was zukünftiges Leben ermöglichen soll, gefährdet dieses Leben.“⁵ Hat angesichts dessen die klassische Leitvorstellung von Bildung, der Mensch könne und solle befähigt werden, sich als schaffendes und verantwortliches Subjekt sowohl seiner individuellen Lebensgeschichte als auch der kollektiven Lebensverhältnisse bewußt zu werden, überhaupt noch einen Sinn?

Verbindlichkeit als Grundlage von Erziehung und Bildung

Wie schon angedeutet, erledigen sich solche Fragen natürlich, wenn man meint, den Krisen mit einer effektiveren Steuerung und einer Perfektionierung der dafür nötigen Instrumente wirksam begegnen zu können. Dann kommt es lediglich darauf an, daß auch die Bildung inhaltlich und methodisch wenigstens mit dem technologischen Fortschritt Schritt hält, besser noch zu ständigen Innovationen in diesem Bereich anhält und anleitet.

So berechtigt es ist, vom klassischen Bildungsbegriff her, der emphatisch auf die Subjektwerdung des einzelnen und damit auf seine Befreiung aus jeglicher Form von Unmündigkeit zielt, ein solches Verständnis von Bildung wegen ihrer Reduktion auf eine völlig von technologischen Interessen her konzipierte Ausbildung zurückzuweisen, so besteht doch Anlaß auch zu selbstkritischen Rückfragen an dieses traditionelle Verständnis von Bildung. Die in den klassischen Ansätzen formulierte Idee der Bildung als „Menschwerdung des Menschen im Horizont der einen Menschheit“⁶ degenerierte nämlich schon bald zu einem Standesprivileg des Bürgertums, sich ein verdinglichtes Gut („humanistische Bildung“) aneignen und sich damit von den niederen Klassen unterscheiden zu können. Bildung ließ sich so unkritisch in einen gesellschaftlichen und geschichtlichen Gewaltzusammenhang einbinden, der immer barbarischere Formen annahm.

Gegen diese Privatisierung des Bildungsverständnisses und seiner damit einhergehenden Entpolitisierung wird seit einiger Zeit wieder in kritischer Beerbung der klassischen Bildungstheorien verstärkt das Allgemeine als das die Bildung kennzeichnende und für sie verbindliche Moment und damit auch ihre ethische und politische Relevanz geltend gemacht. Doch darüber, wie dieses Allgemeine zu bestimmen und zu begründen ist, besteht alles andere als Konsens. Verschärfend kommt hinzu, daß unter den Bedingungen der Pluralisierung die Idee eines Allgemeinen, die Verbindlichkeit für sich beanspruchen könnte, sowieso mehr und mehr obsolet zu werden droht.

Angesichts dieser Aporien erweisen sich die erziehungs- und bildungstheoretischen Überlegungen von Helmut Peukert als weiterführend. Eingedenk der brutalen Grausamkeiten, die zu vollziehen sich die Menschengattung gerade in diesem Jahrhundert als fähig erwiesen hat, und angesichts der katastrophalen Bedrohung allen Lebens hält er eine fundamentale Neuvergewisserung über Ziele und

Aufgaben pädagogischen Handelns für dringend geboten. Dazu greift er auf einen Vernunft- und Handlungsbegriff zurück, der weder einseitig der Logik der Beherrschung und Machtsteigerung unterworfen noch nur auf die Durchsetzung und Sicherung der jeweils eigenen Freiheit hin ausgerichtet ist. Freiheit ist erst dann im umfassenden Sinn realisiert, wenn nicht nur die eigene Existenz zum absoluten Maßstab erhoben wird, sondern wenn auch die Freiheit des anderen anerkannt wird, mehr noch: wenn sie „auf Ermöglichung individueller Existenz des je anderen zielt“⁷. Nach Peukert ist diese kommunikative Praxis der unbedingten gegenseitigen Anerkennung von Freiheiten der Ort, an dem ein Allgemeines wieder denkbar wird. Nur indem das Subjekt nicht als freies bzw. frei zu werdendes dem anderen abstrakt gegenübergestellt und von ihm abgegrenzt wird, was unweigerlich in einen Prozeß der Selbstbehauptung durch Machtsteigerung resultiert, sondern indem sie sich gegenseitig jeweils auf die Freiheit des anderen hin öffnen und so Freiheit kommunikativ realisieren, wird gemeinsames Leben auf Zukunft hin möglich.

Die Relevanz einer solchen kommunikationstheoretischen Analytik von Freiheit für die Bestimmung und Konzeption von Erziehung und Bildung ist damit bereits angedeutet. Allerdings stellt sich hier verschärft das Problem, daß sich nicht zwei voll ausgebildete, autonome Subjekte gegenüberstehen, die sich gegenseitig als solche anerkennen können, sondern „daß mindestens einer der Beteiligten noch nicht voll über alle ‚Kompetenzen‘ verfügt, daß ein elementares Ungleichgewicht herrscht, das anfällig für Machtausübung ist“⁸. Es geht ja allererst darum, den Heranwachsenden dazu zu verhelfen, ihren Anspruch auf Anerkennung selbständig artikulieren zu können, sie dazu zu befähigen, in Freiheit den Erwartungen der anderen zustimmen oder widersprechen zu können. Der normative Kern pädagogischen Handelns reicht also tief: „Die freie Anerkennung des anderen in seiner Freiheit bedeutet zu wollen, daß er selbst werden kann, und zwar im Modus intersubjektiv reflektierter Selbstbestimmung. Ein normativ dimensioniertes pädagogisches Handeln zielt auf die Genese von Subjekten, sie will Leben ermöglichen und weiß sich verantwortlich für dessen Vorbedingungen.“⁹ Die Orientierung an einem solchen Handeln, das sich an elementare gemeinsame Lebensformen rückgebunden und sich für deren Erhaltung bzw. (Wieder-)Herstellung in gemeinsamem Tun verantwortlich weiß, bezeichnet H. Peukert als „Ethik der intersubjektiven Kreativität“¹⁰. Sie macht den normativen Kern pädagogischen Handelns und Bildens aus; von ihm her erfährt es ihre Sinnhaftigkeit und Begründungsfähigkeit. Eine solche Praxis läßt sich nur im Modus der Verbindlichkeit vollziehen.

Um es nochmals deutlich hervorzuheben: Der Grund für diese Verbindlichkeit ist keine abstrakte Idee und kein religiöses Dogma, sondern schlicht und einfach der bzw. die andere, der bzw. die mir gegenübertritt und für den bzw. die ich Verantwortung wahrzunehmen habe. Erziehung und Bildung stehen, wie Wolf-

gang Klafki es treffend formuliert hat, im Dienst der „Selbstermöglichung des anderen“¹¹.

Mir scheint – das kann ich allerdings hier erst mehr andeuten als ausführen –, daß, um die Implikationen und Konsequenzen dessen zu entfalten, über den kommunikationstheoretischen Ansatz etwa von Jürgen Habermas und Helmut Peukert sowie über den Dialogansatz von Martin Buber hinaus das philosophische Werk von Emmanuel Levinas von zentraler Bedeutung ist¹². Levinas denkt ja Subjektivität und Freiheit radikal nicht von dem „Für-sich“ her, wie es im Anschluß an den Idealismus geläufig geworden ist, sondern von dem „Für-einen-anderen“ her. In der konkreten Begegnung mit dem anderen werde ich in die Verantwortung gerufen, werde ich zur Solidarität verpflichtet. In ihm begegnet eine Andersartigkeit, die nicht in eine Gleichartigkeit aller zu überführen ist, sondern als solche anzuerkennen ist und zu deren Erhaltung beizutragen ich aufgefordert bin. Das eröffnet dann die Möglichkeit, sich selbst mit den anderen und von ihnen her – in der Liebe und Solidarität mit ihnen und in der Hoffnung für sie – erfahren zu können. Was das heißt, hat David Tracy einmal so formuliert: „Durch das Gesicht des als solchen anerkannten, also echten anderen werden wir von unserer Gier nach Totalität erlöst und so zu einer wahren Offenheit der Unendlichkeit gegenüber befreit.“¹³ Daß bei einer solchen Konstitution des Subjektwerdens und Subjektseins Erfahrungen ins Spiel kommen, die eine religiöse Dimension tangieren, sei hier zunächst einmal nur vermerkt.

So sehr dieser hier zur Diskussion gestellte Ansatz, über den die Verbindlichkeitskomponente im pädagogischen Handeln zu begründen versucht worden ist, von der Zweierbeziehung seinen Ausgang nimmt, so wäre es ein Mißverständnis zu meinen, seine Reichweite bliebe darauf beschränkt. Gerade Levinas macht deutlich, wie unweigerlich, wenn man über den anderen hinaus den Dritten, also den anderen des anderen in den Blick nimmt, die Wahrnehmung der Verantwortung dazu anhält, daß Gerechtigkeit geschieht. Es geht also – wie es J. B. Metz in seinen neueren Beiträgen postuliert – um die Schaffung und Grundlegung einer „Anerkennungskultur“, einer Weise des gesellschaftlichen Zusammenlebens also, die nicht länger von der „Logik der Angleichung und der Anverwandlung“, sondern von der „Logik der Alterität“, der Anerkennung der anderen als andere geprägt wird.

Für die Konzipierung von Erziehung und Bildung folgt daraus zweierlei. Auf der einen Seite ist mit dem Stichwort der „Anerkennungskultur“ dem pädagogischen Handeln eine Richtung gewiesen, die genau dem Rechnung trägt, worum es angesichts der krisenhaften Tendenzen der Gegenwart zu tun sein muß, nämlich Lern- und Bildungsprozesse anzustoßen, „in denen destruktive Handlungsweisen transformiert werden und diejenige Orientierung kommunikativer Vernunft erarbeitet werden kann, die gemeinsam Leben ermöglicht“¹⁴. Auf der anderen Seite läßt dies zugleich den Blick dafür schärfen, welche individuellen und

strukturellen Mechanismen dem im Weg stehen, und hält es dazu an, auf den verschiedenen Ebenen die notwendigen Veränderungen in Angriff zu nehmen bzw. sie mit allem Nachdruck politisch einzufordern.

Zu verbindlichem Handeln erziehen

Im Anschluß an diese noch sehr grundsätzlich und entsprechend allgemein gehaltenen Überlegungen legt sich die Frage nahe, wie die konstitutive Zusammengehörigkeit von pädagogischem Handeln und Verbindlichkeit im konkreten Vorgang von Erziehung und Bildung so umgesetzt werden kann, daß daraus im günstigen Fall die Bereitschaft und Fähigkeit zu verbindlichem Handeln erwachsen und sie entsprechend gefördert werden.

Mir scheint, daß dafür insbesondere zwei Bereiche ins Auge zu fassen sind, die ihrerseits eng miteinander verschränkt sind: Auf der einen Seite kommt es darauf an, näheren Aufschluß über jenen Entwicklungsprozeß zu gewinnen, der auf die Ausbildung von Subjektivität in kommunikativer Praxis zielt. Auf der anderen Seite ist gerade das Sich-Einlassen auf einen solchen Entwicklungsprozeß darauf angewiesen, daß die Sinnhaftigkeit eines solchen Unternehmens angesichts sich einstellender eigener und fremder Anfragen, die bis hin zu einer totalen Infragestellung dessen gehen können, dargelegt werden kann und die dabei gemachten Erfahrungen immer wieder auch ausdrücklich reflektiert werden.

In erziehungstheoretischer Hinsicht, also mit Blick auf die Orientierung pädagogischer Interaktion, sind vor allem jene entwicklungspsychologischen Theorien von Interesse, die die Ausbildung der Fähigkeit zur unbedingten Anerkennung der Freiheit und Würde der anderen Person rekonstruieren und die dafür erforderlichen Kompetenzen angeben, die im Verlauf der Entwicklung erworben werden. Vorzugsweise ist hier natürlich Kohlbergs Stufentheorie zur Entwicklung des moralischen Bewußtseins zu nennen¹⁵. Die Motivation zu verbindlichem Handeln im Umgang mit anderen ist demnach zunächst davon abhängig, welche unmittelbaren Gratifikationen es für einen selbst erbringt. In der konventionellen Phase wird dies abgelöst durch die Orientierung an den Erwartungen der – konkreten oder generalisierten – anderen, herrscht also eine rollen- bzw. regelkonforme Einstellung vor. Diese wiederum kann abgelöst werden durch die postkonventionelle Phase, in der das Individuum sich vom Prinzip der Autonomie und der intersubjektiven Verständigung leiten läßt. Erst hier wird es schließlich möglich, den anderen wirklich in seiner Andersartigkeit anzuerkennen, selbst wenn diese Anerkennung vom anderen nicht erwidert und möglicherweise sogar von ihm zum eigenen Vorteil ausgenutzt wird. Hier ergeben sich enge Berührungspunkte zu dem aufgezeigten normativen Kern pädagogischen Handelns.

Allerdings macht dieser Verweis einen Mangel des Ansatzes von Kohlberg

deutlich, der darin besteht, daß die kommunikative Struktur von Urteilen und Handeln und die damit einhergehenden Bedingungen für die je individuelle und doch nicht vom anderen loslösbare Entwicklung beider Interaktionspartner vernachlässigt wird. Bei einer erziehungstheoretischen Reformulierung dieses Ansatzes müßte also strikter noch, als es geschieht, dessen monologische Grundausrichtung zugunsten des konstitutiven Stellenwerts von kommunikativen Handlungsstrukturen für die Subjektwerdung bzw. Identitätsbildung revidiert werden. Ansonsten laufen solche Entwicklungstheorien leicht Gefahr, gerade in der Erziehung technisch-manipulatorisch eingesetzt zu werden.

Neben der Fähigkeit zu verbindlichem Handeln und deren Förderung kommt es natürlich auch stark auf die Bereitschaft dazu an. Und die wiederum scheint in hohem Maß davon abzuhängen, inwiefern so etwas überhaupt als sinnvoll erfahren und eingesehen wird. Dies steht seinerseits in engem Zusammenhang zum einen mit der Fähigkeit des Kindes, Sinn zu finden und zu erfinden, zum anderen damit, ob die sozialen Voraussetzungen das begünstigen oder einschränken oder gar verhindern. Lothar Krappmann hat dazu im Anschluß an Eriksons Modell aufeinanderfolgender Entwicklungsstufen auf instruktive Weise folgende Dimensionen sozialisatorischer Erfahrung umrissen, die für die Heranwachsenden nach und nach in einer sachlich begründbaren Folge relevant werden¹⁶: Angebote, die Möglichkeiten zur Sinnübernahme bereitstellen; Räume, die die objekthafte und sinnbestimmte Umwelt selbständig, auf eigene Initiativen hin entdecken lassen; Beziehungen mit Erwachsenen, die dem Kind seine Besonderheit zugestehen und ihm Achtung entgegenbringen; Herausforderungen und Gelegenheiten, sowohl mit Erwachsenen als auch unter Gleichaltrigen Sinn auszuhandeln; Anstöße, vorgefundene Sinnentwürfe zu reflektieren und die gewählten Handlungs- und Lebensziele zu begründen.

Hält man sich die hier knapp vorgestellten entwicklungspsychologischen und sozialisationstheoretischen Ansätze vor Augen, so ist festzustellen, daß sie darin übereinkommen, daß nicht Belehrung oder Besserwisserei seitens der Erwachsenen und erst recht nicht die Androhung von Sanktionen in der Erziehung nachhaltigen Einfluß auszuüben vermögen, sondern daß es darauf ankommt, gemeinsam jene Haltungen einzuüben und zu praktizieren, „die für ein einvernehmliches und engagiertes Zusammenleben in einer komplexen Gesellschaft nötig sind“¹⁷. Mitgefühl und Solidarität sind nicht erzwingbar, sondern nur als Frucht freier Einsicht möglich. Verantwortung läßt sich nur durch demokratische Teilhabe erwerben. Worauf es also ankommt, ist, sich für „die Etablierung gemeinsamer, von echten Anerkennungs- und Mitwirkungschancen geprägten Sozialbeziehungen“¹⁸ zu engagieren.

Mit dieser Bemerkung ist bereits zum institutionellen Kontext von Erziehung und Bildung übergeleitet. Daß dieser unverzichtbar ist und gerade auch unter den Bedingungen einer komplexen Gesellschaft eigens organisiert werden muß,

bedarf keiner eigenen Erörterung. Die entscheidende Frage lautet, wie er ausgestaltet werden soll und kann. Hierzu gibt die Pädagogik Paolo Freires einen wichtigen Hinweis: Erziehungsprozesse und Bildungsvorgänge, die an der freien Selbstbestimmung und Entfaltung der Betroffenen orientiert sind und zu deren Ermöglichung beitragen möchten, sind an eine bestimmte Form des Zusammenlebens gebunden, die insgesamt als „solidarisches Teilen“ charakterisiert werden kann. „Konvivialität“ oder „Konvivenz“ wird sie genannt. Damit wird also eine Lerngemeinschaft derer bezeichnet, „die voneinander und miteinander für ein menschliches Leben lernen wollen. In einer Gemeinschaft der Konvivenz hat das Lernwissen keinen Vorrang vor dem Erfahrungswissen. Im Prozeß gemeinsamen Lernens wird das latente Wissen freigelegt und neues Wissen erzeugt. Kreative Möglichkeiten und soziale Sensibilität werden entdeckt und in gemeinsame Vorhaben eingebracht. Lehrende und Lernende haben gemeinsam an dieser Konvivenz teil.“¹⁹

Gerade diese Orte sind gegenwärtig bedroht, ebenfalls von der allgemeinen „Kolonialisierung der Lebenswelten“ (J. Habermas) überrollt zu werden. Es ist darum notwendig, über die gedeihliche Ausgestaltung solcher „Soziotope“, sofern es sie noch gibt, hinaus für deren Erhalt zu kämpfen und für eine Gesellschaft, die sie um ihrer eigenen Zukunft willen fördert statt zerstört.

Wie hingewiesen, erfassen diese Kolonialisierungsmechanismen auch die Köpfe. Es mangelt nicht an Informationen, selbst darüber nicht, was uns bedroht. Bilder der Krisen und des Schreckens bekommen wir Tag für Tag ins Haus geliefert. Bevor sie jedoch wenigstens ein Gefühl der Ohnmacht auszulösen vermögen, nehmen schon wieder rasch umgeschaltete andere Reize die Gefühle gefangen. Und im übrigen, so lautet die beschwichtigende Botschaft, sei alles so unübersichtlich, daß gekonntes Krisenmanagement allein Sache der Experten sei.

Bildung, die es von ihrer Bestimmung her nicht zulassen kann, daß die Expertokratie von partiell informierten Minderheiten einen Unalphabetismus der Allgemeinheit nach sich zieht und die Medien obendrein alle in einen Zustand der „sanften Verblödung“ einlullen, wird sich den Tendenzen zu einer solchen Experten- und Massen(un)kultur mit aller Macht widersetzen müssen. Und umgekehrt ist diesen Tendenzen nur mit Hilfe nachhaltiger Bildungsanstrengungen, die die strukturell verordnete Verdummung kritisch aufzuklären vermögen, wirksam zu begegnen. Wer nur auf das total andere der Vernunft setzt, läuft Gefahr, mit einem unkritischen Gefühls- und Seelenkult den bestehenden Verblendungs- und Erblindungszusammenhängen lediglich Vorschub zu leisten.

Worauf es ankommt, ist, die andere, im Prozeß der Modernisierung vernachlässigte Seite der Vernunft zur Geltung zu bringen, jene Vernunft, die sich solidarisch den Opfern der Fortschrittsgeschichte verpflichtet weiß und die in einer Praxis sich realisieren will, die Freiheit in Gerechtigkeit für alle ermöglicht. Dazu ist Mut zum Querdenken erforderlich, also die Fähigkeit und Bereitschaft, „vor-

herrschende Plausibilitäten schöpferisch in Frage zu stellen und unbequeme oder vergessene Themen in den gesellschaftlichen Diskurs einzuspielen“²⁰. Anamnetische Rationalität, Kritik der Fortschrittsmythen und Anerkennungskultur seien stichwortartig als einige der zentralen Parameter dieser Vernunft angeführt²¹, auf die als verbindliche Leitorientierung sich alle möglichen Bildungsbemühungen zu richten hätten. Dabei sind sie darauf angewiesen und zehren sie davon, daß jene Traditionen lebendig bleiben, die durch alle Erfahrungen des Scheiterns hindurch an der Vision eines gelungenen Lebens festhalten und so Mut machen, die Eindimensionalität vorgestanzter Lebensschablonen zu durchbrechen und den eigenen Sehnsüchten und Hoffnungen auf die Spur zu kommen.

Religiöse Bildung

Hier spätestens, bei dem Bemühen, sich auf eine Praxis solidarischer Freiheit verbindlich einzulassen, kommen Fragen auf, die eine moralische Bildung allein nicht mehr zu beantworten vermag, die eine religiöse Bildung herausfordern – zwar nicht um sie alle voreilig beantworten zu wollen, wohl aber, um sie sich „nicht ausreden zu lassen, sie – mit dem Risiko, ohne Trost zu bleiben – zumindest offen zu halten“²². Allerdings ist angesichts ihrer faktischen Ambivalenz in Geschichte und Gegenwart auch der Religion gegenüber die Befähigung zu Kritik und Reform erforderlich.

In diesem kritischen Sinn könnte Religion durchaus an die ihr vielfach zugewiesene Aufgabe im Bildungsprozeß anknüpfen, Sachwalterin des „Allgemeinen“ zu sein. Sie wäre es dann, wenn sie schonungslos all das in seiner Partikularität und Begrenztheit aufdeckt, was allgemein zu sein vorgibt und beansprucht und im Namen dieses Allgemeinen alle Besonderheiten nivelliert oder gar ausrottet. Religiöse Bildung hätte es so zentral mit der Verweigerung des Einverständnisses aller von der herrschenden Gesellschaft angesonnenen und sublim vermittelten Idole und Götzen zu tun.

Zu einem um der Ermöglichung eines gemeinsamen Lebens aller auf Zukunft hin offenen Bewußtsein beizutragen, ist so gesehen der Beitrag, der gerade von Religion im Rahmen einer „Allgemeinbildung“ eingebracht werden könnte. „Religion vermittelt“, so lautet eine in diesem Zusammenhang treffliche Bestimmung von Henning Luther, „das Bewußtsein von Grenze in zweifacher Hinsicht: im Blick auf die Wahrnehmung von Welt, die als verbesserlich und erlösungsbedürftig wahrgenommen und nicht als gut hingenommen wird, und im Blick auf die Selbstwahrnehmung, die“ – so möchte ich durchaus im Sinn H. Luthers ergänzen und verändern: gerade wenn sie vom anderen her erfolgt – auf die Fragmentarität und Gebrochenheit des eigenen Identitätsstrebens achtet und auf eine universale Solidarität hin sich verpflichtet weiß²³.

ANMERKUNGEN

- ¹ Vgl. z. folg. W. Huber, Protestantismus u. Protest (Reinbek 1987).
- ² Wien 1991. ³ Ebd. 263 f.
- ⁴ J. B. Metz, Wider die zweite Unmündigkeit, in: Die Zukunft d. Aufklärung, hrsg. v. J. Rüsen u. a. (Frankfurt 1988) 81 f.
- ⁵ H. Peukert, Bildung – Reflexionen zu e. uneingelösten Versprechen, in: Bildung (Friedrich-Jh. VI, Seelze 1988) 14.
- ⁶ Ders., Über die Zukunft von Bildung, in: FH-extra 6 (1984) 131.
- ⁷ Ders., Die Frage nach d. Allgemeinbildung als Frage nach d. Verh. v. Bildung u. Vernunft, in: Das Problem d. Allgem. in d. Bildungstheorie, hrsg. v. J. E. Pleines (Würzburg 1987) 80.
- ⁸ Ebd. 81. ⁹ Ebd. 82. ¹⁰ Ebd.
- ¹¹ Zit. n. J. Masschelein, Kommunikatives Handeln u. pädag. Handeln (Weinheim 1991) 229.
- ¹² Ausgez. Einf. m. Lit.: G. Vergauwen, Die Verantwortung für d. Anderen, in: Diakonia 24 (1993) 295–304.
- ¹³ D. Tracy, Der Gegenwart einen Namen geben, in: Conc 26 (1990) 52.
- ¹⁴ H. Peukert, Tradition u. Transformation. Zu einer päd. Theorie d. Überlieferung, in: RpB 19 (1987) 24.
- ¹⁵ D. Benner, H. Peukert, Erz., mor., in: Enz. Erziehungswiss., Bd. 1 (Stuttgart 1983) 394–402, bes. 396 ff.
- ¹⁶ L. Krappmann, Kann sinnorientierende Sozialisation noch gelingen?, in: RpB 19 (1987) 2–15.
- ¹⁷ M. Brumlik, Autorität, Arbeitsdienst, Vaterland. Die neuen Erziehungsbefürworter oder: Der Zeitgeist nimmt sich d. Päd. an, in: FR 12. 3. 1993, 8. ¹⁸ Ebd.
- ¹⁹ W. Huber, Bedrohte Welt u. christl. Glaube – Herausforderung f. Lehrende u. Lernende, in: Mensch u. Christ in d. Schule, hrsg. v. R. Becker u. a. (Paderborn 1988) 82.
- ²⁰ G. Fuchs, Kulturelle Diakonie, in: Conc 24 (1988) 327.
- ²¹ J. B. Metz, Solidarische Freiheit, ebd. 28 (1992) 178–182.
- ²² H. Peukert, Über d. Zukunft v. Bildung, a. a. O. 136 f.
- ²³ H. Luther, Religion u. Allgemeinbildung, in: EE 43 (1991) 5 f.