

HELMUT PEUKERT

TRADITION UND TRANSFORMATION

Zu einer pädagogischen Theorie der Überlieferung

Für Klaus Schäfer, den Theologen, den Pfarrer, den Freund

Wir sind in der Evolution von Natur aus zu den Wesen geworden, die nur durch Kultur überleben können, also durch eine über Generationen gemeinsam erarbeitete Lebensform, in der eine intersubjektiv geteilte symbolische Interpretation von Wirklichkeit verbunden ist mit einer gemeinsamen Form lebenssichernder Arbeit. Diese Lebensform muß in einem langwierigen und differenzierten Prozeß von den früheren Generationen übernommen werden, um sie an die jeweils nächste Generation weitergeben zu können. Wir sind von Natur aus kulturfähig und kulturbedürftig, damit erziehungsfähig und erziehungsbedürftig und also auf Tradition angewiesen. In diesem Sachverhalt öffnet und überschreitet sich unsere biologische Konstitution auf spezifisch humane geschichtliche Praxis hin. Erst in einem geschichtlichen und gesellschaftlichen Horizont können wir selbstbestimmt zu leben suchen. Erziehungswissenschaft als fundamentale Human- und Praxiswissenschaft, die auf die Befähigung zu humaner Praxis zielt, hat es deshalb notwendig mit dem Vorgang der Überlieferung im Erziehungsprozeß zu tun.

Nun wird oft das Selbstverständliche erst dann zum Thema, wenn es seine Selbstverständlichkeit verliert. Man kann wohl mit Recht behaupten, daß an der Wurzel der neuzeitlichen Erziehungswissenschaft die Erfahrung steht, daß eine geschichtlich erarbeitete Lebensform fragwürdig geworden ist und deshalb der Vorgang von Erziehung als Einführung und Einübung in diese Lebensform selbst fragwürdig wird, ja in eine Krise gerät. Ich gehe davon aus, daß diese Krisenerfahrung sich inzwischen radikal verschärft hat und damit auch das Nachdenken über Erziehung vor die Frage gestellt ist, ob Erziehung zwar auf die selbständige Aneignung, aber doch immerhin auf die Weitergabe des Überlieferten zu zielen habe oder ob sie nicht vielmehr gleichzeitig eine Transformation bisheriger, tief in psychischen Strukturen und gesellschaftlichen Mechanismen verankerter Lebensformen anzustoßen habe, wenn Erziehung tatsächlich - und das sollte doch wohl ihr letztes Ziel sein - der nachwachsenden Generation Leben auf Zukunft hin ermöglichen will.¹

1 In den folgenden Überlegungen habe ich z.T. wörtlich Formulierungen aus folgenden Texten übernommen: H. Peukert, Über die Zukunft von Bildung, in: Frankfurter Hefte, FH-extra 6 (1984), 129-137; ders., Bildung und Vernunft. Neuzeitliche Vernunftkritik und der Ansatz einer systematischen Erziehungswissenschaft, Frankfurt 1987 (Habilitationsschrift im Fach Erziehungswissenschaft, erscheint im Oktober 1987 im Suhrkamp-Verlag).

Ich möchte in den nachfolgenden Überlegungen so vorgehen, daß ich zuerst erläutere, wie die klassischen Entwürfe die Dimensionen von Erziehungswissenschaft angesichts einer Krise der Kultur begreifen (1.) und - exemplarisch an Schleiermacher - wie sie den methodischen Ansatz der Erziehungswissenschaft, der Kulturwissenschaften insgesamt und der Theologie bestimmen (2.). In einem nächsten Schritt will ich aufzeigen, inwiefern diese Krisenerfahrung sich radikal verschärft hat (3.). Ich möchte sodann die widersprüchliche Situation zumindest anfanghaft zu analysieren versuchen, in der sich der pädagogisch Handelnde heute befindet (4.). Es scheint mir möglich, durchaus in Weiterführung der klassischen Entwürfe, die Grundstruktur angemessenen pädagogischen Handelns und ihre ethische Orientierung zu charakterisieren (5.). Eine genauere Analyse scheint mir in die religiöse Dimension dieser Vorgänge zu führen, wenn tatsächlich Tradition nur als Transformation gedacht werden kann (6.).

1. Traditionskrise und Erziehung in klassischen Entwürfen der Erziehungswissenschaft.

Zu den wenigen Dingen, über die unter Pädagogen weitgehend Übereinstimmung zu erzielen sein dürfte, gehört die These, daß Rousseau als erster die Grundprobleme der neuzeitlichen Pädagogik in ihrer ganzen Widersprüchlichkeit auf selbst aporetische Weise dargestellt hat.

Bei Rousseau verdichtet sich die aufklärerische Kritik des Bestehenden zum Bewußtsein einer umfassenden Krise und unausweichlich nahender Umwälzungen. Er schreibt 1762 im "Emile": "Wir sind einer Krise und dem Jahrhundert der Revolutionen nahe."² Dieses Krisenbewußtsein, das seiner Kritik die erhöhte Schärfe gibt, kennzeichnet er im selben Jahr im stilisierenden Rückblick auf jenes dreizehn Jahre zurückliegende Erleuchtungserlebnis von Vincennes, das er wiederholt als den eigentlichen Ausgangspunkt seiner schriftstellerischen Tätigkeit - und später auch seines persönlichen Unglücks - gekennzeichnet hat. Auf dem Wege zu seinem gefangengesetzten Freund Diderot hatte er die Preisfrage der Akademie von Dijon gelesen, ob die Wiederherstellung der Wissenschaften und Künste zur Läuterung der Sitten beitragen würde, und war dadurch in eine ungeheure Erregung geraten. Er wünschte später, er hätte die damaligen Erfahrungen niederschreiben können: "... mit welcher Deutlichkeit hätte ich alle Widersprüche des gesellschaftlichen Systems (toutes les contradictions du système social) gezeigt, mit welcher Kraft hätte ich alle Mißbräuche unserer Einrichtungen (les abus de nos institutions) dargestellt, mit welcher Einfachheit hätte ich gezeigt, daß der Mensch von Natur aus gut ist (l'homme est bon naturellement), und daß es lediglich von ihren Einrichtungen herrührt, wenn die Menschen böse werden."³

2 J.-J. Rousseau, *Emile oder über die Erziehung*, Stuttgart 1963, 409.

3 J.-J. Rousseau, *Vier Briefe an Malherbes*, in: *Schriften*, hg. v. H. Ritter, Bd. 1, München/Wien 1978, 475-496. 483; vgl. J.-J. Rousseau, *Oeuvres complètes*, Bd. 1, Paris 1959, 1135f.

Die Kritik der Widersprüche des gesellschaftlichen Systems ist für Rousseau pädagogisch, politisch und moralisch zugleich. "Die, die Politik und Moral getrennt behandeln wollen, werden von beiden niemals etwas verstehen."⁴

Sich in dieser Situation Gedanken über das zukünftige Schicksal der eigenen Kinder zu machen und dabei nur von der gegenwärtigen Ordnung auszugehen, wird unverantwortlich. "Ihr verlaßt euch auf die augenblickliche gesellschaftliche Ordnung (l'ordre actuel de la société), ohne zu überlegen, daß diese Ordnung unvermeidlichen Revolutionen ausgesetzt ist und daß es euch nicht möglich ist, die, die eure Kinder betreffen kann, vorauszusehen oder zu verhindern."⁵

Die Vorschläge, die Rousseau zur Überwindung der Krise macht, betreffen deshalb sowohl Politik als auch Pädagogik. Doch haben sie teil an der Widersprüchlichkeit der Situation, ja sie machen sie noch deutlicher. Vorgreifend auf spätere Diskussionen könnte man von den grundlegenden Antinomien der neuzeitlichen Pädagogik reden.

Man könnte zunächst von einer "bildungstheoretischen Antinomie" sprechen, die H. Nohl einfach als die pädagogische bezeichnet hat. Ziel der Erziehung ist zum einen "der Mensch", der die Anlagen seiner Natur voll entfaltet und frei sich selbst bestimmt, ohne sich die Vorstellungen der bestehenden Gesellschaft von "Wahrheit" und "Tugend" aufzwingen zu lassen. Zum anderen ist das Ziel der Erziehung der "Bürger"⁶, der durch den Erwerb von bestimmten Fähigkeiten und Haltungen sich als nützlich für die bestehende Gesellschaft erweist. Die bestehenden Gesellschaften sind aber unter den Verdacht geraten, einen Zwangszusammenhang darzustellen; in ihnen müssen die beiden Aufforderungen, zum Menschen und zum Bürger zu erziehen, zum Widerspruch werden.

Die zweite Antinomie, die man die "erziehungstheoretische" nennen könnte und die bekannter ist unter dem Namen "das pädagogische Paradox" (M. Buber; W. Flitner⁷), ergibt sich daraus, daß sich die "Natur" des heranwachsenden Kindes vollständig nach ihrer eigenen Gesetzmäßigkeit ungehindert entfalten können muß, daß aber gerade diese natürliche Entfaltung nur gesichert werden kann, wenn die gesamte Umgebung des Kindes in allen Einzelheiten von den Erziehenden gestaltet wird. Rousseaus "Entdeckung des Kindes" in der Eigengesetzlichkeit seiner Entfaltung ist also verbunden mit der Forderung nach totaler pädagogischer Manipulation. Der Wille zur Freiheit des Heranwachsenden und der Wille zur Erziehung

4 J.-J. Rousseau, *Considérations sur le gouvernement de Pologne et sur sa réformation projetée*, in: *Oeuvres complètes*, Bd. 3, Paris 1964, 955-1041. 487.

5 Ebd. 409.

6 Vgl. vor allem J.-J. Rousseau, *Considérations*.

7 Vgl. M. Buber, *Reden über Erziehung*, Heidelberg 1962, 41. 43; W. Flitner, *Allgemeine Pädagogik*, Stuttgart 1963, 53.

werden widersprüchlich.

Die genannten Widersprüche treffen sich noch einmal in dem, was man die "institutionstheoretische Antinomie" nennen könnte. Das Mißtrauen gegen alle Einrichtungen der bestehenden Gesellschaft führt bei Rousseau dazu, daß die Erziehung des einzelnen Kindes einem einzelnen unverheirateten Erzieher anvertraut wird, der nur für dieses eine Kind zuständig ist und dessen Umwelt total bestimmt. Die alle institutionellen und gesellschaftlichen Bezüge ausschließende persönliche Beziehung nimmt selbst den Charakter einer "totalen Institution" an.

Zugleich bleibt unklar - und das ist gleichsam die "geschichtstheoretische" Dimension dieser gesellschafts-, interaktions- und institutionstheoretischen Antinomien -, wie der Erzieher seinerseits jeweils schon ohne die schädigenden Einflüsse der Gesellschaft erzogen sein soll, um diesen Neuanfang setzen zu können.

Die Frage nach pädagogischem Handeln in der Neuzeit ist also von Anfang an die Frage nach einem Handeln, das in den erfahrenen Widersprüchen ansetzt und sie zu überwinden versucht. Erziehung als reine Reproduktion der bestehenden "Widersprüche des gesellschaftlichen Systems" hat von vornherein ihre Aufgabe verfehlt. Den praktischen Schwierigkeiten, die sich stellen, entspricht, daß noch keine Begrifflichkeit zur Verfügung steht, die es erlauben würde, das Gemeinte, die transformatorische Praxis, widerspruchsfrei zu formulieren.

Die Beschäftigung mit den Schwierigkeiten des Klassikers Rousseau zeigt, daß er auch der Klassiker unserer Schwierigkeiten ist.

2. Zur klassischen Bestimmung des Verhältnisses der Erziehungswissenschaft zu den Kulturwissenschaften und zur Theologie

Man verharmlost die nachfolgenden Erziehungs- und Bildungstheorien zur zeitentobenen und folgenlosen Klassik, wenn man übersieht, daß in ihnen der fast schon verzweifelte Versuch gemacht wird, die tiefreichende Entzweiung der Existenz in einer modernen Gesellschaft zu überwinden und sowohl zu einer neuen Integrität des Subjekts wie zu einer Versöhnung mit der zum Manipulationsobjekt erniedrigten Natur und zu einer Überwindung der gesellschaftlichen Spaltungen und Widersprüche zu gelangen.

Ich möchte dies mit einigen Bemerkungen zu Schleiermachers Vorlesung über Pädagogik erläutern, die er 1826, also zwei Generationen nach dem Erscheinen von Rousseaus "Emile" gehalten hat. Inzwischen war der Impuls Rousseaus in den pädagogischen Entwürfen von Kant, Schiller, Pestalozzi, Herbart, Humboldt und Hegel in neue Dimensionen weiter entwickelt worden. Politisch lagen dazwischen

die Französische Revolution und ihr weitgehendes Scheitern, in Deutschland der Versuch, mit den preußischen Reformen sozusagen eine Revolution von oben auf politisch-pädagogischem Weg, gerade auch über Erziehung, zum Erfolg zu bringen; dazwischen lagen aber auch die wieder auflebende Reaktion und die gerade für das neu etablierte universitäre Bildungssystem tief eingreifenden Karlsbader Beschlüsse. Die Spitzel des preußischen Kabinetts saßen bekanntlich auch in Schleiermachers Vorlesung. Schleiermachers Überlegungen scheinen mir für unseren Zusammenhang auch deshalb interessant, weil er sich sowohl als Pädagoge wie als Theologe fragt, wie die Fremdheit gegenüber der kulturellen Tradition und die Entfremdung in der eigenen gesellschaftlichen Situation in einem überwunden werden können. Gerade dadurch ist er auch zum Methodologen und Grundlagen-theoretiker der modernen Kulturwissenschaften geworden.

Schleiermacher begreift den Erziehungsprozeß von vornherein in einem historischen Horizont als Verhältnis der Generationen und behauptet: "Es muß also eine Theorie geben, die von dem Verhältnisse der älteren Generation zur jüngeren ausgehend sich die Frage stellt, was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?"⁸

Aber Schleiermacher wäre nicht der Theoretiker der dialektischen Dialogik, wenn für ihn diese Frage nicht zugleich die andere einschließen würde: Was soll denn und was will denn die jüngere Generation mit der älteren und mit allen vorherigen Generationen und ihren Traditionen und Lebensformen? Er sieht die Gefahr einer radikalen Entfremdung und formuliert vor den Ohren der Kabinetts spitze: "So können wir sagen, die eigentliche Aufgabe sei, alles Unvollkommene so zu verbessern, daß die entgegengesetzte Form des Revolutionären gar nicht zum Vorschein komme. Wo es dennoch geschieht, da hat dies immer seinen Grund in dem Unsittlichen was vorhergegangen ist. Wäre von Anfang an sittlich gehandelt worden, so würde das Revolutionäre nicht hervorgetreten sein. So wollen wir also die Formel stellen, Die Erziehung soll so eingerichtet werden, daß beides in möglichster Zusammenstimmung sei, daß die Jugend tüchtig werde, einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen. - Je vollkommener beides geschieht, desto mehr verschwindet der Widerspruch."⁹ Dies ist eine pädagogisch-politische Konzeption, wie Schleiermacher ausdrücklich betont. "Beide Theorien, die Pädagogik und die Politik, greifen auf das vollständigste ineinander ein; beide sind ethische Wissenschaften und be-

8 F. E. D. Schleiermacher, *Ausgewählte pädagogische Schriften*, hg. v. E. Lichtenstein, Paderborn 1959, 38.

9 Ebd. 63.

dürfen einer gleichen Behandlung. Die Politik wird nicht ihr Ziel erreichen, wenn nicht die Pädagogik ein integrierender Bestandteil derselben ist, oder als ebenso ausgebildete Wissenschaft neben ihr besteht. Je mehr das Gesamtleben im Staate praktisch gestört, theoretisch angesehen mißverstanden ist: umso weniger kann eine richtige Ansicht bestehen in Beziehung auf die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere."¹⁰

Gerade einer solchen Konzeption stellt sich jedoch die Frage, woran sich pädagogisches und politisches Handeln orientieren soll, wenn bisherige Traditionen durch geschichtliche Umbrüche ihre Kraft verloren haben. Es ist wohl kein Zufall, daß Schleiermacher den Versuch, auf diese praktische Frage eine Antwort zu geben, auch vor allem als Theologe unternimmt und daß gerade seine Reflexion auf die Interpretation biblischer Texte die Geburtsstunde der Hermeneutik und damit der Methode der Kulturwissenschaften im klassischen Sinne ist. Denn dabei geht es ja darum, Texte aus radikal fremd gewordenen Kulturen wie akkadische Gesetzestexte, altaramäische Nomadenerzählungen, ägyptische Spruchweisheit und hellenistische Wundergeschichten auf die individuelle Situation des Mitglieds einer werdenden Industriegesellschaft so auszulegen, daß sie ihren noch heute betreffenden Sinn frei geben und Verstehen zustande kommt. Das Ergebnis von Schleiermachers Reflexion, in dem er Humboldt nahe kommt, ist die Einsicht in jene Struktur sprachlich vermittelter Intersubjektivität, in der höchste Individualität und universale Verständlichkeit von einzelnen Menschen und Kulturen miteinander verbindbar werden auf der Grundlage einer Sprache, welche die paradoxe Forderung erfüllt, allgemein verständlich zu sein, gerade indem sie dem Individuum eine letzte Unaussprechbarkeit zugesteht und zuspricht. Das Verstehen entzündet sich für Schleiermacher an der Frage, inwiefern ein Text in seiner Entstehungssituation ein Veränderungsmoment für eine ganze Gesellschaft und für ein Individuum zugleich werden konnte und wie er ein solches Veränderungsmoment heute werden kann. Schleiermacher bewegt sich also von vornherein auf der Ebene der Pragmatik, also im Rahmen einer Theorie sprachlichen innovatorischen Handelns. Ich werde darauf zurückkommen.

Dieser Ansatz leitet auch Schleiermachers theologisches Grundkonzept, welcher seine Mitte in einer Theorie religiöser Mitteilung hat. Der Glaube entsteht und baut sich auf im Mitteilungsgeschehen und ist doch zugleich Vollzug je eigener religiöser Selbstausslegung und zielt auf die Unbedingtheit des individuellen Freiheitsvollzuges im Angesicht einer absoluten befreienden Freiheit. Dieser Vorgang vollzieht sich in Auseinandersetzung mit historischen Texten. Damit hat Schleiermacher, bei aller Fragwürdigkeit im einzelnen, Rahmenkategorien für eine histo-

¹⁰ Ebd. 42.

risch-systematische Theologie geliefert, die schon im ersten Ansatz zugleich eine praktische ist.

Am Beispiel Schleiermachers läßt sich verdeutlichen, wie die klassischen Entwürfe den Vorgang der Erziehung und der Glaubensvermittlung angesichts fragwürdig gewordener Traditionen und Lebensformen aufzuklären versuchen. Diese umfassenden Konzeptionen wurden freilich in der Folge so weit entschärft, bis sie zur Legitimation des Gegenteils dessen, was sie angezielt hatten, geeignet schienen. Bildung, emphatisch als Menschwerdung des Menschen im Horizont der einen Menschheit konzipiert, wurde zum verdinglichten Gut und zum Standesprivileg des Bürgertums, mit dem es sich gegen die niederen Klassen abgrenzte. Das Bildungssystem hatte der Reproduktion einer verfestigten Gesellschaftsstruktur zu dienen.

Daß die klassischen Konzeptionen nur sehr eingeschränkt wirksam wurden und gegen ihre Intentionen benutzt werden konnten, mag man verschiedenen Ursachen zuschreiben. Ihre innere Schwäche besteht offensichtlich in der vorrangigen Orientierung an der Identität des Individuums. Das läßt sie kurzsichtig werden gegenüber gesellschaftlichen Entwicklungen, die nun mit gesteigerter Wucht einsetzen und gerade das Individuum bedrohen.

Marx war es, der aufdeckte, daß mit der bürgerlichen Gesellschaft eine neuartige Form der materiellen Selbstreproduktion entstand, deren Mechanismen gerade wegen ihrer hohen Abstraktheit bisherige Formen menschlichen Selbstverständnisses und menschlichen Zusammenlebens von Grund auf veränderten. Ihn ergänzend, entwickelte M. Weber seine Theorie der neuzeitlichen Rationalisierung aller Lebensbereiche, die ihre Spitze in der Darstellung einer sich verselbständigenden, alles durchdringenden Bürokratie fand, zugleich radikalisierte sich die Erfahrung der inneren Zerissenheit. Nietzsche und nach ihm Freud entlarvten das selbstbewußte Ich als Produkt einer Triebdynamik und gesellschaftlicher Mechanismen zugleich, denen gegenüber es sich nur in einer sich immer wieder selbst gefährdenden Anstrengung behaupten kann. Diese sich verstärkenden Entwicklungen sind es offensichtlich, die zu einer erneuten Überprüfung der klassischen Konzepte zwingen.

3. Die verschärfte Krisenerfahrung und die neuartige historische Situation

Diese Entwicklungen in den seitdem vergangenen zwei Jahrhunderten haben uns in eine neuartige historische Situation geführt. Sie ist vor allem durch Phänomene der Steigerung bestimmt. Es ist einmal die Beschleunigung aller Vorgänge, ihre Intensivierung und globale Ausdehnung und vor allem der durchgreifende Zug der Steigerung von Macht, der sich ökonomisch und militärisch-politisch in Machtsteigerungssystemen und deren sich gegenseitig steigernde Konkurrenz verfestigt. Es ist offensichtlich dieser fast selbstläufig gewordene Mechanismus der Macht-

steigerung, der das Gefühl völliger Ohnmacht und Wehrlosigkeit bei immer mehr Menschen hervorruft.

Das historische Novum, die geschichtlich wirklich neuartige Situation, in die wir geraten sind, läßt sich auf diesem Hintergrund erläutern. Die "selbstläufig" sich beschleunigenden und intensivierenden Veränderungsprozesse, die von ihrer Struktur auf begrenzte Ausbreitung angelegt sind, stoßen nun offensichtlich an Grenzen, so daß unerwünschte Folgewirkungen zunehmend nicht mehr nach "außen" oder nach "vorn" abgeleitet oder ohne Risiko "innen", also sozial oder psychisch, verarbeitet werden können. Die Folgewirkungen schlagen vielmehr von den erreichten Grenzen, in der Rückschlagsbewegung gegenseitig sich verstärkend, auf die Handelnden so zurück, daß sie Störungen und Ungleichgewichte erzeugen und schließlich Handlungs- und Funktionszusammenhänge zerstören. Die geschichtliche Entwicklung scheint einen Grenz- und Wendepunkt erreicht zu haben: Der Gesamtzusammenhang droht selbstdestruktiv zu werden.

Drei Tendenzen werden wohl insgesamt in ihrer fast wieder banalen Paradoxie als kennzeichnend empfunden. Das ökonomische System, das der Produktion und Verteilung von Gütern zur Befriedigung von Bedürfnissen und damit zur Sicherung des Lebens auf einem bestimmten Niveau dienen soll, droht die Biosphäre insgesamt und damit Leben in den bisher bekannten Formen überhaupt zu zerstören. Das System der internationalen Politik, in dem militärisch die eigene Existenz durch die Gewißheit der bleibenden Möglichkeit gegenseitiger Vernichtung gesichert werden soll, wird instabiler und droht über die Existenz der Konkurrenten hinaus die Existenz der menschlichen Gattung als ganzer zu vernichten. Die Erfahrungen extremer Bedrohung verändern individuell und kollektiv das Verhältnis zum eigenen Tod und damit zum Leben. Die kulturellen Modernisierungsprozesse haben traditionale Lebensformen aufgelöst, aber von sich aus kaum integrierende Grundorientierungen hervorgebracht; das kulturelle System ist schwerlich in der Lage, diese Erfahrungen aufzufangen, vielmehr wird seine Tendenz, fragmentieren des Bewußtsein zu produzieren, noch gefördert.

Die Kumulation dieser Tendenzen trifft geballt auf die Länder der sogenannten dritten und vierten Welt. Sie werden nicht nur ärmer durch den Abzug von Kapital und Ressourcen bei gleichzeitigem Wachstum der Bevölkerung; die politische Unterdrückung und die ökonomische Ausbeutung führen zur psychischen Verelendung und Desintegration, zur Zunahme von Gewalt und weiteren Brutalisierung politischer Herrschaft, unter der menschliches Leben entwertet wird. Die psychosozialen Katastrophen, die sich hier abzeichnen und fast unvermeidlicher erscheinen als ökologische und militärische, werden zwangsläufig in die sogenannte erste und zweite Welt zurückschlagen. Bei allen regionalen Unterschieden wächst nicht

nur die ökonomische und politische, sondern auch die psychosoziale Interdependenz.

Kant hat in seiner Schrift "Zum ewigen Frieden" diese Situation schon vorgreifend charakterisiert und als qualitativ neuartige auf den Begriff gebracht: Es ist die Situation der Kopräsenz aller Menschen auf der "Oberfläche der Erde, auf der, als Kugelfläche, sie sich nicht ins Unendliche zerstreuen können, sondern sich endlich doch nebeneinander dulden müssen ..." und auf der es "mit der unter den Völkern der Erde einmal durchgängig überhandgenommen (engeren oder weiteren) Gemeinschaft so weit gekommen ist, daß die Rechtsverletzung an einem Platz der Erde von allen gefühlt wird."¹¹

4. Die Bedeutung der Verschärfung der historischen Situation für Erziehung und Erziehungswissenschaft

Tatsächlich treffen diese Tendenzen der Entwicklung, die zunehmend zu allgemeinem Bewußtsein kommen, den Prozeß von Erziehung in seinem Kern. Erziehung zielt ihrer inneren Struktur nach darauf, Leben, und zwar gemeinsames Leben, auf Zukunft hin zu ermöglichen.¹² Sie ist in sich gerade als Überlieferung einer Lebensform ein praktisches Verhältnis zur Zukunft und unter den menschlichen Praxen die am elementarsten und ausgreifendsten auf Zukunft bezogene. Selbst wenn man die Forderung Rousseaus und Schleiermachers, die Gegenwart der nachwachsenden Generation dürfe nicht ihrer Zukunft geopfert werden, ernst nimmt und ein linear-progressistisches Zeit- und Geschichtsverständnis für verfehlt hält: menschliches Existieren in seiner inneren Temporalität bleibt ein Sich-Verhalten zur eigenen Zukunft.¹³ Intersubjektives Existieren ist notwendig zugleich ein Verhalten zur Zukunft des jeweils anderen, und für Erziehung als einem Verhältnis der Generationen ist die temporale und geschichtliche Dimension des Handelns schlechthin konstitutiv. Selbst wenn Erziehung nur als Sozialisation, das heißt als Einführung in die Lebensform einer Gesellschaft verstanden würde, die zugleich zur Individuation, das heißt zu Erwerb von individueller Handlungsfähigkeit und Identität führen soll, bliebe dieser Bezug erhalten. Wenn nun die Grundmechanismen einer Gesellschaft, in die im Erziehungsvorgang eingeführt werden soll,

11 I. Kant, Zum ewigen Frieden, in: Werke in zwölf Bänden, hg. v. W. Weischedel, Frankfurt 1968, Bd. XI, 191-251. 216. 218.

12 Vgl. H. Bokelmann, Zukunft - ein Bestimmungsmoment erzieherischen Handelns. Vorüberlegungen zu einer Theorie der Propädeutik, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 45 (1969) 173-206.

13 Am klarsten hat dies noch immer Kierkegaard gezeigt; vgl. dazu auf der Basis einer umfassenden Interpretation v. a. der frühen Tagebücher Kierkegaards K. Schäfer, Hermeneutische Ontologie in den Climacus-Schriften Sören Kierkegaards, München 1968.

die Zukunft dieser Gesellschaft selbst in Frage stellen, wird der Vorgang von Erziehung selbstwidersprüchlich: was zukünftiges Leben ermöglichen soll, gefährdet dieses Leben.

Dieser innere Widerspruch wird am schärfsten von der nachwachsenden Generation selbst erfahren. Sie soll Regeln der Lebensführung erlernen, die eigenes Leben unmöglich zu machen drohen. Die Bildungsinstitutionen als Instanzen der öffentlich organisierten Sozialisations- und Vergesellschaftungsprozesse müssen ihr als Repräsentanten derjenigen gesellschaftlichen Systeme gelten, die den Widerspruch hervorbringen. Der Jugendprotest erhält deshalb einen neuen Charakter. Es geht nicht mehr nur darum, sich an der "Sollbruchstelle" des Generationenwechsels Traditionen in eigenständiger Interpretation kreativ anzueignen und so umzugestalten, daß man einen eigenen Lebensentwurf in distanzierender Reflexion gegenüber bisherigen Lebensformen verwirklichen kann. Nach dem Grundgefühl eines großen Teils der nachwachsenden Generation geht es vielmehr darum, überhaupt leben zu dürfen. Sie sieht sich, wenn sie ihre eigene Lebenszeit zu überblicken versucht, vor Aufgaben gestellt, die noch keiner Generation vor ihr aufgegeben waten. Es ist deshalb auch nicht erstaunlich, daß die "neuen sozialen Bewegungen", die sich gegen die Zerstörung der Umwelt, gegen den Zwang zur Aufrüstung und insgesamt gegen den Vorrang von Mechanismen der Macht und der Machtsteigerung in der Gesellschaft wenden, vorwiegend von der jüngeren Generation getragen werden. Dabei hat sich offensichtlich das Lerngefälle umgekehrt. Die ältere Generation kann keinen Vorsprung vor der jüngeren mehr beanspruchen, sie wird vielmehr von der jüngeren in ihren elementaren Orientierungen verunsichert und muß von ihr sowohl konkretes Wissen wie Denken in Zusammenhängen und Schärfe der Problemstellungen lernen.¹⁴ Die ökologische Bewegung, die Friedensbewegung, die Frauenbewegung und die Initiativen für die Dritte Welt sind vielfach, zum Teil inspiriert von neu aktivierten, universalistischen religiösen Traditionen, der Motor einer allgemeinen, auf Teile der etablierten Politik übergreifenden Bewußtseinsbildung geworden. Auch wenn eine auf grundlegende Alternativen zielende Praxis vielfach der Theorie vorausleitet, die konkreten Tastversuche in den Bewegungen haben selbst kognitiven Rang und theoretische Bedeutung; dies gilt zweifellos vor allem im Hinblick auf die Erziehungswissenschaft.¹⁵

Man wird dem Ansatz und der Geschichte der neuzeitlichen Erziehungswissenschaft nur gerecht, wenn man wahrnimmt, daß sie seit ihren Anfängen von der Einsicht in

14 Vgl. Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.), Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich, 5 Bde., Leverkusen 1985.

15 Vgl. W. Hornstein, Neue soziale Bewegungen und Pädagogik. Zur Ortsbestimmung der Erziehungs- und Bildungsproblematik in der Gegenwart, in: ZfPäd 30 (1984) 147-167.

die Ambivalenz des sich beschleunigenden Modernisierungsprozesses der neuzeitlichen Gesellschaft bestimmt ist. Die Sensibilität für die Auswirkungen der "Dialektik der Aufklärung" auf die jeweils nachwachsende Generation löst von Rousseau über Schiller, Pestalozzi, Schleiermacher, Humboldt, Hegel und Herbart bis Freire die systematische Überprüfung der eigenen Handlungsorientierungen aus. Systematische Erziehungswissenschaft, die sich gegenwärtig der eigenen Grundorientierung in einem Gesamtzusammenhang vergewissern will, ist darauf angewiesen, diese Geschichte unter der Herausforderung der eigenen Handlungssituation systematisch rekonstruierend zu vergegenwärtigen, um ohne Rückfall hinter erreichtes Problembewußtsein die eigene Praxis orientieren zu können.

Die Rekonstruktion der eigenen Handlungssituation durch die Aporien der geschichtlichen Entwicklung hindurch fordert dann eine Erziehungswissenschaft, der es im Kern um die Ermöglichung einer Zukunft für nachwachsende Generationen geht, dazu heraus, nach der möglichen Grundstruktur der ihr abverlangten Praxis zu fragen und dabei alle die Theorieelemente aufzusammeln, die als "disiecta membra" für ein lebendiges Ganzes notwendig sind.

Die Entwicklung hat real eine Situation heraufgeführt, die in der menschlichen Existenz strukturell angelegt ist: existieren zu müssen im Horizont der einen Menschheit und in Verantwortung für die eine Menschheit so, daß dies auch zum Horizont individuellen Handelns wird. Menschliche Verfügungsmacht ist real geschichtlich zur Verfügungsmacht über die tödlich-endliche Existenz der Menschheit als ganzer geworden. Und damit erhält auch individuelle Existenz universale Züge.

Man kann die neu entstandene Situation auch verstehen als eine geschichtlich neuartige Herausforderung und zugleich als eine Chance, nämlich als Herausforderung und Chance zur Wahrnehmung der "condition humaine" überhaupt in ihrem universalen Horizont auf einer neuen Stufe der Einheit von Bewußtsein und Praxis, von praktischem Bewußtsein.

Dieses Bewußtsein von der Einheit der menschlichen Gattung war in den großen Weltreligionen und in den großen humanistischen und bildungstheoretischen Utopien enthalten. Für das Judentum, den Hinduismus, den Buddhismus, den Islam, das Christentum, aber auch schon für das mythische Bewußtsein war die Menschheit eine Einheit. Die Differenz, das entscheidend Neue an unserer Situation ist, daß der Zusammenhang der einen Menschheit, der Zusammenhang mit den vorausgehenden und die Verantwortung für die zukünftigen Generationen, zum unmittelbaren Handlungs- und Entscheidungsproblem geworden ist und unter der Drohung der Vernichtung die Umsetzung dieses universalen Bewußtseins in Praxis verlangt wird. Wenn es nicht praktisch wird, wird es nicht sein.

Deshalb kann und muß die Lage, in die wir geraten sind, in der Tat als eine "Herausforderung zur Befreiung und Verwirklichung von Humanität" (K.-O. Apel), von Humanität in einem radikalen und universalen Sinn verstanden werden.

Die bedrohte gemeinsame Existenz verlangt eine Transformation des Bewußtseins und des Handelns. Eine Herausforderung zur Humanität ist diese Situation insofern, als sie zu einer universalen, solidarischen, anamnetisch und proleptisch solidarischen, sich ihrer tödlichen Endlichkeit bewußten Existenz provoziert. Deshalb geht es in ihr um den Entwurf einer humanen Kultur auf einer neuen Stufe, auf der gemeinsames und individuelles Leben in seiner Endlichkeit auf einer neuen Ebene von Bewußtsein ermöglicht wird. Menschliche Kreativität, die gegenseitig in einem fundamentalen und umfassenden Sinne Leben ermöglichen will, intersubjektive Kreativität in universaler Solidarität wäre die Grundorientierung dieser Humanität und humanen Kultur und damit auch das Kriterium der Kritik von Tradition.

Erst damit ist die Frage nach Erziehung und Bildung unter den gegenwärtigen Bedingungen in ihrer ganzen Radikalität gestellt und erfaßt, und erst im Horizont dieser Frage ist der Ansatz von Erziehungswissenschaft zu bestimmen.

Die Erziehungswissenschaft hätte die Frage nach derjenigen Form kommunikativen Handelns zu stellen, welche diejenigen gemeinsamen und individuellen Lernprozesse anstößt, in denen destruktive Handlungsweisen transformiert werden und diejenige Orientierung kommunikativer Vernunft erarbeitet werden kann, die gemeinsames Leben ermöglicht. Pädagogische Vernunft hätte sich an dieser kommunikativen, transformatorischen Vernunft zu orientieren.

5. Die verschärfte Frage nach der transformatorischen Struktur pädagogischer Interaktion und nach ihrer ethischen Orientierung

Ich kann hier nicht einmal im Ansatz die Art von Erziehungswissenschaft charakterisieren, die mir dieser Problemlage zu entsprechen scheint. Ich möchte nur auf eine allerdings für unseren Zusammenhang entscheidende Frage eingehen, die mir zugleich philosophisch-ethische und schließlich theologische Implikationen zu haben scheint, nämlich die Frage, wie das Verhältnis dieser produktiven, transformatorischen Tätigkeit zu dem gesellschaftlich-kulturellen, von Traditionen bestimmten Rahmen, in dem sie selbst noch einmal steht, zu bestimmen ist. Die Diskussion dieser Frage hat zu einer gewissen erneuten Aufmerksamkeit auf Schleiermacher geführt, und ich möchte deshalb, in Anknüpfung an das oben Gesagte, das Problem bei ihm kurz an einem Punkt erläutern.

Schleiermacher hat sich ein Leben lang mit der Frage beschäftigt, wie die unverwechselbare Individualität des einzelnen gegenüber den geschichtlichen Traditionen, die eine Gesellschaft bestimmen, gewahrt werden kann, genauer noch, wie

diese Individualität gerade im Verhältnis zu diesen Mächten, die zudem fragwürdig geworden sind, entstehen kann. Das erklärt sein Interesse an Sprache, denn Sprache ist für ihn einerseits das historisch erarbeitete System, in dem das ganze regulative und inhaltliche Wissen einer Kultur enthalten ist, andererseits das Medium, in dem sich das Individuum als einzelnes in seiner Individualität für sich selbst und für andere artikulieren kann. Entscheidend ist für Schleiermacher nun, daß das Reden eines einzelnen auch über den Bestand einer Sprache und damit einer Kultur hinausgehen und ihn selbst verändern kann. Eine solche Rede kann "Entwicklungspunkt für die Sprache werden"¹⁶. Dann ist aber, weil Reden ein dialogischer Vorgang ist, auch ein Verstehen herausgefordert von etwas, das bisher noch nicht gesagt oder gedacht worden ist, und das sowohl die "Gesamtheit der Sprache"¹⁷ wie den Hörer in seinem Selbstverständnis, also in dem, was Schleiermacher dessen "Gemüt" nennt, verändern kann. Das entscheidende Problem der Hermeneutik ist nun, wie solches Reden, das objektive Strukturen einer Sprache und Strukturen eines sprechenden und hörenden Subjekts verändert, verstanden werden kann. Um das zu erläutern, greift Schleiermacher auf den Spracherwerb von Kindern zurück. Sie verfügen weder über die Sprache noch über ein an Sprache gebundenes Denken. Also verfügen sie auch noch nicht über feste Vergleichspunkte, von denen aus sie in einem komparativen Verfahren eine sprachliche Äußerung rekonstruieren könnten. Man muß also annehmen, daß sie in einer ursprünglichen inneren Kreativität mit einer "ungeheuren fast unendlichen Kraft-äußerung"¹⁸ sowohl die objektivierte Struktur der Sprache rekonstruieren wie das, was in ihr mitgeteilt wird. Den Charakter dieses Rekonstruierens bestimmt Schleiermacher, wenn er sagt: "ich weiß nicht, ob ich sagen soll auffassen, um sie nachbilden, oder nachbilden, um sie auffassen zu können"¹⁹. Dieses Verstehen erweist sich insofern als elementare Kreativität, als im Vorgang des Verstehens der sprachlichen Äußerung eines anderen die Fähigkeit zum Verstehen selbst erzeugt wird. "Dieses also ist das Ursprüngliche und die Seele bewährt sich auch hier als ganz und eigentlich ahndendes Wesen."²⁰

Für Schleiermacher war zwar unbestritten, daß diese transformatorische Kraft vor allem in poetischer Rede zum Zuge kommt, er hat sie jedoch als den Grundzug menschlicher Sprachfähigkeit überhaupt verstanden. Deshalb kann er sagen:

16 F. E. D. Schleiermacher; Hermeneutik und Kritik. Mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte Schleiermachers. Hg. u. eingel. v. M. Frank, Frankfurt 1977, 94.

17 Ebd. 327.

18 Ebd.

19 Ebd.

20 Ebd.

"... ein jeder Mensch ist ein Künstler"²¹. Dies meint jedoch nicht einfach beliebige künstlerische Kreativität. Sprachliche Handlungen müssen sich vielmehr daraufhin befragen lassen, ob sie machtvverzerrte Kommunikationssituationen jeweils nur legitimierend verfestigen oder ob sie als Handlungen, durchgreifend durch geschichtlich sedimentierte Erfahrungen, die innovatorisch kritische Kraft besitzen, die Gewalt und das Unrecht eines Interaktionszusammenhangs aufzudecken, zu durchbrechen und als sprachliche Handlungen entzerrend und therapeutisch zu wirken. Zu einer Handlungstheorie gehört dann jedenfalls auch eine Theorie entzerrenden Sprechens und therapeutischer Dialoge, in denen der Rückgang auf szenisches Verstehen und die narrative Einführung von neuen Verhaltens- und Verstehensmöglichkeiten insgesamt auf die Wiederherstellung der Freiheit eines Individuums abzielen, und sei es in der Form, daß sie ein neues Verhältnis zu gebrochener und beschädigter Identität ermöglichen.

Sofern man diese Einsichten gelten läßt - und sie scheinen mir unausweichlich zu sein, weil in ihnen die grundlagentheoretischen Ergebnisse verschiedener Disziplinen konvergieren²² -, muß der Ansatz einer allgemeinen und erst recht der einer pädagogischen Handlungstheorie so bestimmt werden, daß er die Möglichkeit innovatorischen und transformatorischen Handelns als Grundzug menschlicher Handlungsfähigkeit ansetzt.

Dieser Charakter menschlichen Handelns stellt freilich auch die Frage neu, wie der Ansatz von Ethik bestimmt und begründet werden kann.

Der entscheidende Grundzug neuzeitlicher Ethiken liegt zweifellos darin, daß der Mensch in seiner Freiheit als Zweck in sich selbst begriffen wird. Die wechselseitige Anerkennung dieser Freiheit ist der ethische Grundakt. Ihn zu vollziehen, macht die Würde menschlichen Handelns aus. Man braucht dazu nur an die am weitesten reichende Formulierung des kategorischen Imperativs von Kant zu erinnern: "Handle so, daß du die Menschheit sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden anderen jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchest."²³ Dieser unbedingte Imperativ liefert das Kriterium, nach dem alle Handlungsregeln, die normative Geltung beanspruchen, also auch normative Tra-

21 F. E. D. Schleiermacher, Werke. Auswahl in vier Bänden. Mit einem Geleitwort von August Dorner hg. u. eingel. v. Q. Braun und J. Bauer, Bd. 2: Entwürfe zu einem System der Sittenlehre, Leipzig 1927, 184.

22 Zu dieser These vgl. H. Peukert, Wissenschaftstheorie - Handlungstheorie - Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung, Frankfurt 1978, 75-299.

23 I. Kant, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, in: Werke, Bd. VII, 11-102. 61.

ditionen, geprüft und der Kritik unterzogen werden müssen.

Diese ethische Grundeinsicht bleibt bestimmend auch für alle Versuche der Neuformulierung der Kantischen Ethik, etwa für die kommunikativen Ethiken von Apel und Habermas oder der Erlanger Schule; sie bestimmt auch Versuche wie den Kohlbergs, ein Ziel moralischer Entwicklung und Erziehung anzugeben. Niemand wird mit vernünftigen Gründen unter das Niveau dieser Einsicht zurückgehen können. Die Frage ist jedoch, ob die bei ihrer Formulierung verwendeten Kategorien schon ausreichen, auch die Probleme zu erfassen, die sich für pädagogisches Handeln in unserer Situation stellen.

Das Grundproblem dürfte sein, daß diese Formulierung der neuzeitlichen Ethik eben von der Konzeption des autonomen, voll ausgebildeten Subjekts ausgeht, das aufgrund seiner "Kompetenzen" frei über Wirklichkeit verfügt und seine Grenzen nur an der freien Verfügung des anderen Subjekts findet. Eine transzendente Begründung von Ethik gewinnt Evidenz gerade aus der Zirkularität ihrer Argumentation: Freiheit verwirklicht sich voll erst in der Anerkennung anderer Freiheit. Der Normalfall der pädagogischen Beziehung ist aber, daß zumindest einer der Beteiligten noch nicht voll über alle "Kompetenzen" verfügt, daß ein elementares Ungleichgewicht herrscht, das anfällig für persönliche, institutionelle und gesellschaftliche Machtausübung ist. Im pädagogischen Handeln geht es offensichtlich darum, jemandem erst die Möglichkeit zu schaffen, daß er in Freiheit mitzustimmen oder widersprechen kann. Eine pädagogische Ethik will nicht nur Konsensmöglichkeiten für vorgetragene Ansprüche prüfen, sondern dazu verhelfen, Ansprüche überhaupt erst selbständig artikulieren zu können. Sie will denen, die noch nicht oder - weil sie zu verstört sind - nicht mehr reden können, erst zum Wort verhelfen. Es scheint deshalb notwendig, den Grund von Ethik tiefer zu legen. Die freie Anerkennung des anderen in seiner Freiheit bedeutet zu wollen, daß er im Modus intersubjektiv reflektierter Selbstbestimmung er selbst werden soll. Ein normativ dimensioniertes pädagogisches Handeln zielt auf die Genese von Subjekten, sie will Leben ermöglichen und weiß sich verantwortlich für dessen Vorbedingungen.

Eine solche Redikalisierung von Ethik in Richtung auf eine Ethik intersubjektiver Kreativität - wie ich das nennen möchte - zielt darauf, möglicher Freiheit zu ihrer Verwirklichung als realer Freiheit zu verhelfen und deshalb mögliche Freiheit ihrem Anspruch nach schon wie reale Freiheit zu behandeln. Dazu ist freilich der Begriff der Freiheit zu präzisieren. Freiheit als Öffnung auf andere Freiheit, die verwirklicht werden soll, ist, so sehr sie ein unbedingtes Moment in sich

enthält, immer schon kommunikative Freiheit.²⁴ Vernunft als praktische erreicht dann ihre höchste Verwirklichung nicht in der Reflexion auf die Einheit ihrer Prinzipien als reflexive Selbstgewißheit, sondern im konkreten Über-sich-hinausgehen in der Verwirklichung kommunikativer Freiheit. Als solche ist sie in ihrer Wurzel dem Willen zur Selbstbehauptung durch Machtsteigerung entgegengesetzt. Das macht ihre Verletzlichkeit aus.

Ich meine, damit werden nicht fremde Normen in den Erziehungsprozeß eingetragen, sondern umgekehrt gewinnen vor allem in unserer gesellschaftlichen Situation, in der Vorgänge der Individuierung elementar bedroht sind, Bemühungen um eine pädagogische Ethik grundagentheoretische Bedeutung für die Humanwissenschaften insgesamt.²⁵

Dies scheint mir freilich auch der Punkt zu sein, an dem das Nachdenken über Erziehung unausweichlich auf theologische Fragen stößt.

6. Die Frage nach der theologischen Dimension innovatorischen Handelns

So verstandenes ethisches Handeln exponiert sich, es wird umso verletzbarer, je mehr es sich an der Freiheit des anderen orientiert und die Beschränkung auf strategisch-manipulatives Handeln zur Erhaltung der eigenen Existenz oder des eigenen sozialen Systems aufgibt. Die Intention des freien Handelns geht dann auf Anerkennung der Freiheit des anderen und darin auf die Anerkennung durch den anderen; nur so wird formale, mögliche Freiheit zu konkreter, realer Freiheit. Freiheit, die im "Anfangen-können" (Kant), in der Öffnung auf andere Freiheit hin ihr unbedingtes Moment hat, erreicht ihre Erfüllung erst in der freien Anerkennung durch den anderen; gerade diese steht aber nicht in ihrer Verfügung. Innovative Freiheit setzt sich damit der Gefahr der Vergeblichkeit, ja der Vernichtung aus. Diese innovative, intersubjektiv-kreative Vorleistung von Freiheit ist umso mehr erfordert, wenn es darum geht, erst die Bedingungen für die Genese des anderen Selbst zu schaffen. Die Ethik solchen Handelns ist gleichsam eine potenzierte Verantwortungsethik, weil es sich für die Entstehung von Verantwortungsfähigkeit verantwortlich weiß. Gerade in solchem Handeln erhöht sich aber das Risiko des Scheiterns. Das Paradox der Grundlegung praktischer Vernunft liegt darin, daß Freiheit aus dem unbedingten Interesse an der Realisierung kommunikativer Freiheit das Risiko ihres Selbstverlustes eingehen muß. Es zeigt sich, daß kommunikatives Handeln auf mehr setzen muß als das, worüber es real

24 Vgl. H. Krings, System und Freiheit. Gesammelte Aufsätze, Freiburg/München 1980, 99ff.

25 Zu den Konsequenzen, die sich daraus für die bildungstheoretische Interpretation des ökonomischen, politisch-administrativen und kulturellen Subsystems der Gesellschaft ergeben, vgl. H. Peukert, Über die Zukunft von Bildung, (s. Anm. 1), 134-136.

verfügt.

L. Kohlberg hat versucht, den Stufengang des moralischen Bewußtseins zu rekonstruieren, das, je umfassender seine Orientierung wird, auch deutlicher erkennt, welche Risiken es eingeht. Spätestens auf der postkonventionellen Stufe dieses Bewußtseins bricht die Frage auf: "Why be moral?"²⁶ Es ist schon Nietzsches Frage: "Wozu überhaupt Moral, wenn Leben, Natur und Geschichte 'unmoralisch' sind?"²⁷ Kohlberg entwirft aus der Analyse dieser Frage versuchsweise eine siebte Stufe moralischen Bewußtseins, das zu religiösem Bewußtsein wird, ohne die Handlungssituation des prinzipienorientierten moralischen Bewußtseins zu verlassen. Damit stellt sich die Frage, ob nicht an dieser Stelle die religiöse Dimension humanen Handelns prinzipiell als Problem auftaucht, und so die Frage nach der Möglichkeit einer Theorie der Entwicklung religiösen Bewußtseins.

Mir scheint dies der Ort zu sein, an dem die Antinomie der praktischen Vernunft, die schon Kant als der unbestrittene Klassiker der neuzeitlichen Ethik formuliert hat, ihre Bedeutung gewinnt. Kant entwickelt die Antinomik der praktischen Vernunft an den beiden idealtypischen Positionen des Epikureers und des Stoikers. Der Epikureer geht von der Bedürftigkeit des Menschen als endlichen, sinnlichen Vernunftwesens aus und hält den Zustand, in dem seine Bedürfnisse befriedigt sind, also die "Glückseligkeit", für das alleinige Ziel moralischen Handelns. Der Stoiker hat eingesehen, daß Handeln nach ethischen Prinzipien nicht notwendig zur eigenen Glückseligkeit führt, und hält deshalb bereits das Bewußtsein der eigenen Tugend für Glückseligkeit.²⁸

So sehr man nun im verbreiteten Verständnis geneigt sein mag, Kant mit der Position des Stoikers zu identifizieren, er hält beide Positionen für unhaltbar. Vielmehr sieht er in der Verknüpfung von Glückseligkeit und Sittlichkeit den notwendigen Begriff einer Vernunft, die praktisch sein will und er nennt diese beiden Elemente, auch wenn die Sittlichkeit das höhere Gut bleibt, erst in ihrer Verknüpfung das "höchste Gut". Dieses höchste Gut ist "das ganze Objekt der reinen praktischen Vernunft, die es sich notwendig als möglich vorstellen muß, weil es ein Gebot derselben ist, zu dessen Hervorbringung alles mögliche beizutragen" (214f).

26 Vgl. L. Kohlberg / C. Power, Moral Development, Religious Thinking and the Orientation of a Seventh Stage, in: L. Kohlberg, Essays on Moral Development, Bd. 1, San Francisco 1981, 311-372. Vgl. dazu H. Peukert, Intersubjektivität - Kommunikationsgemeinschaft - Religion. Bemerkungen zur Interpretation einer höchsten Stufe der Entwicklung moralischen Bewußtseins durch K.-O. Apel, in: Intersoggettività - Socialità - Religione, hg. v. M. M. Olivetti, Padua 1986 (= Archivio di Filosofia LIV), 167-178.

27 F. Nietzsche, Die fröhliche Wissenschaft, in: Werke in drei Bänden, hg. v. K. Schlechta, Bd. 2, München 1966, 208.

28 I. Kant, Kritik der praktischen Vernunft, in: Werke (s. Anm. 11), VII, 242f.

Zugleich ist aber klar, daß eine Sittlichkeit, die sich am kategorischen Imperativ orientiert, nicht notwendig Glückseligkeit hervorbringt; in der faktischen Welt ist die Verbindung von Tugend und Glückseligkeit kontingent. Kant schließt daraus: "Ist also das höchste Gut nach praktischen Regeln unmöglich, so muß auch das moralische Gesetz, welches gebietet, dasselbe zu fördern, phantastisch und auf leere, eingebildete Zwecke gestellt, mithin an sich falsch sein." (205)

Dieser radikale Verdacht gegen eine prinziporientierte Ethik, sie sei falsch, schlechthin phantastisch und ziele auf leere, eingebildete Zwecke, hat auch ernstzunehmende Kommentatoren verschreckt. Aber Kant scheint mir hier die Handlungssituation modernen moralischen Bewußtseins artikuliert zu haben. Es ist die Situation dessen, der in seinem prinziporientierten ethischen Handeln notwendig auf das vorgreift, was - wie Kant formuliert - "nicht in unserer Gewalt ist" (137) und der dabei das Risiko seiner Vernichtung eingeht.

Die Rede von der "Vernichtung" von Freiheit ist nicht metaphorisch, sondern bezeichnet reale geschichtliche Erfahrung. Die Tradition aller großen Religionen schließt zentral die Erinnerung ein, daß Menschen an dem Versuch, unbedingt ethisch zu handeln, zugrunde gegangen sind. Zum Kern der jüdisch-christlichen Tradition gehört die Erinnerung an den leidenden und vernichteten Gerechten, die "memoria passionis et mortis". Für diese Tradition hat sich der Holocaust als die Vernichtungserfahrung unseres Jahrhunderts als extreme Herausforderung gezeigt. Die Erinnerung daran erschöpft sich nicht in der moralischen Forderung, solches dürfe sich nicht wiederholen. Vielmehr bricht für kommunikatives Handeln, das angesichts der vernichteten Opfer dennoch im realen Tun auf die kommunikative Realisierung möglicher Freiheit, sich selbst dem Risiko des Scheiterns aussetzend, vorgreift, die Frage nach der Rettung der vernichteten Opfer, nach einer absoluten, im Tode befreienden Freiheit auf. Kommunikatives Handeln hat selbst einen eschatologischen Horizont. Die Analytik und Dialektik kommunikativen Handelns weist über sich hinaus auf die Frage nach der Grundlegung von Theologie.²⁹ Das ist hier nicht mein Thema. Aber: Die dritte Frage Kants "Was darf ich hoffen?" kann auch heute von den ersten beiden "Was kann ich wissen?" und "Was soll ich tun?" nicht getrennt werden.

7. Tradition und produktive Antitradition

Eine pädagogische Reflexion, die sich den extremen Gefährdungen in unserer historischen Situation stellt, mag vielen als Überforderung erscheinen. Doch entspricht solche nüchterne Wahrnehmung der Situation offensichtlich auch der jüdisch-christ-

²⁹ Vgl. dazu H. Peukert, Wissenschaftstheorie - Handlungstheorie - Fundamentale Theologie, (s. Anm. 22); ders., Fundamentaltheologie, in: NHthG 16-25.

lichen Tradition. Sie ist eine prophetische Tradition, die den Anspruch der von ihr vertretenen Sache im Widerspruch zu destruktiven Mechanismen formuliert und gerade so Leben auf Zukunft hin ermöglichen will. Sie ist insofern eine produktive Antitradition. Neokonservative Versuche, Judentum und Christentum auf die Form einer Religion zu verpflichten, die nichts anderes darstellt als ein beliebig einsetzbares Mittel zur Herstellung affirmativen Bewußtseins, richten sich deshalb gegen die Grundstruktur jüdisch-christlicher Überlieferung. Theologie und Kirchen würden so autoritativ auf semantische Schwundstufen der Tradition verpflichtet.

Traditionen daraufhin abzuhorchen, was von ihren Verheißungen noch nicht eingelöst ist, mit seinem ganzen Dasein auszugreifen auf etwas, was noch nicht ist und nicht einfach in unserer Macht steht, ist in unserer Situation Bedingung der Möglichkeit, das Überlieferte im pädagogischen Handeln produktiv weiter zu überliefern und gehört zugleich elementar zur Struktur christlicher Existenz. Der Versuch so zu existieren, ist deshalb der praktische und theoretisch zu reflektierende Ort der Vermittlung der Sache des Christentums an die nächste Generation. Und insofern geht es an ihm auch um die Zukunft des Christentum.

Prof. Dr. Helmut Peukert
Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft
Fachbereich Erziehungswissenschaft
Von-Melle-Park 8
2000 Hamburg 13