

Peukert, Helmut

Reflexionen über die Zukunft von Bildung

Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 4, S. 507-524



Quellenangabe/ Reference:

Peukert, Helmut: Reflexionen über die Zukunft von Bildung - In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 4, S. 507-524 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-69103 - DOI: 10.25656/01:6910

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-69103>

<https://doi.org/10.25656/01:6910>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 46 – Heft 4 – Juli/August 2000

Essay

- 507 HELMUT PEUKERT
Reflexionen über die Zukunft von Bildung

Thema: Grundschulpädagogik als universitäre Disziplin zwischen Reformambition und Wissenschaftsanspruch

- 525 MARGARETE GÖTZ
Entwicklung und Status der universitären Grundschulpädagogik und
-didaktik
- 541 HEINZ-ELMAR TENORTH
Die Historie der Grundschule im Spiegel ihrer Geschichtsschreibung
- 555 RENA TE VALTIN
Grundschulpädagogik als empirische Forschungsdisziplin
- 571 EDITH GLUMPLER
Interkulturell-vergleichende Grundschulforschung

Weiterer Beitrag

- 585 PETER LUDWIG
Einwirkung als unverzichtbares Konzept jeglichen
erzieherischen Handelns

Diskussion

- 601 CHRISTINE SCHAEFERS/SASCHA KOCH
Neuere Veröffentlichungen zur Lehrerforschung. Eine Sammelrezension

Besprechungen

625 DORIS KNAB

Sibylle Beetz: Hoffnungsträger „Autonome Schule“.

Zur Struktur der pädagogischen Wunschdebatte um die Befreiung der Bildungsinstitutionen

Harm Paschen/Lothar Wigger (Hrsg.): Schulautonomie als Entscheidungsproblem. Zur Abwägung heterogener Argumente

Harald Gampe: Kooperation zwischen Schulaufsicht und Schule. Untersuchungen zur pädagogischen und rechtlichen Schulratsfunktion

Michael Schratz: Die Rolle der Schulaufsicht in der autonomen Schulentwicklung. Eine Untersuchung über Selbstbild, Rollenerklärung und Funktionsbedarf im Hinblick auf die Autonomisierung des österreichischen Schulwesens

Heike Ackermann/Jochen Wissinger (Hrsg.): Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität

631 ANDREAS HELMKE

Projektgruppe Belastung: Belastung in der Schule? Eine Untersuchung an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien Baden-Württembergs

634 DIETRICH BENNER

Witlof Vollstädt/Klaus-Jürgen Tillmann/Udo Rauin/Katrin Höhmann/Andrea Tebrügge (Hrsg.): Lehrpläne im Schulalltag.

Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I

637 GABRIELE FAUST-SIEHL

Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission

Frank-Olaf Radtke (Hrsg.): Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissenschaftsbasis pädagogischer Professionalität

Sigrid Blömeke (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung: Bestandsaufnahme, Konzepte, Beispiele

Hans-Dieter Rinkens/Gerhard Tulodziecki/Sigrid Blömeke (Hrsg.): Zentren für Lehrerbildung. Fünf Jahre Unterstützung und Weiterentwicklung der Lehrerbildung. Ergebnisse des Modellversuchs PLAZ

Dieter Höltershinken (Hrsg.): Lehrerbildung im Umbruch. Analysen und Vorschläge zur Neugestaltung

Dokumentation

645 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Essay

- 507 HELMUT PEUKERT
 Reflections on the Future of Education

Topic: The Pedagogics of Primary Education at University Level between Reform Ambitions and Scientific Claims

- 525 MARGARETE GÖTZ
 Development and Status of the Discipline of Primary Education and its Didactics at University Level
- 541 HEINZ-ELMAR TENORTH
 The History of the Primary School As Reflected In Its Historiography
- 555 RENATE VALTIN
 The Pedagogics of Primary Education as Empirical Research
- 571 EDITH GLUMPLER
 Comparative Intercultural Research on Primary Education

Further Contributions

- 585 PETER LUDWIG
 Influence As Indispensable Concept of All Pedagogical Action

Discussion

- 601 CHRISTINE SCHAEFERS/SASCHA KOCH
 Recent Publications On Teacher Research – A Comprehensive Review
- 625 BOOK REVIEWS
- 645 NEW BOOKS

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag, Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. Dietrich Benner (*geschäftsführend*), Humboldt-Universität zu Berlin, FB Erziehungswissenschaft, Institut für Allg. Pädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin (Tel.: 030/2093-4091), Telefax: 030/2093-4047. Prof. Dr. Andreas Krapp, Universität der BW München, Fakultät für Sozialwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft und Päd. Psychologie, Werner-Heisenberg-Weg 39, 85577 Neubiberg. Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastr. 18a, CH-8006 Zürich. Prof. Dr. Ewald Terhart, Institut für Pädagogik, Ruhr-Universität Bochum, 44780 Bochum. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastr. 18a, CH-8006 Zürich (Tel.: 0041-1/6342761/63). Redaktionsassistent: PD Dr. Karl Franz Göstemeyer, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Institut für Allg. Pädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin (Tel.: 030/2093-4001).

Manuskripte werden auf Diskette und in einem dreifachen Ausdruck an die geschäftsführenden Herausgeber erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf den Seiten VII–VIII in Heft 1/2000 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 bis 2 Beihefte) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 144,- + Versandkosten. Inland DM 8,40, europ. Ausland DM 18,-, Preise für außereurop. Ausland und besondere Versendungsformen auf Anfrage. Ermäßigter Preis für Studenten DM 98,- + Versandkosten. Vorzugsangebot zum Kennenlernen DM 30,- (2 Hefte, portofrei). Preis des Einzelheftes DM 36,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Das Vorzugsangebot zum Kennenlernen geht automatisch in ein Jahresabonnement über, wenn nach Erhalt des zweiten Heftes nicht abbestellt wurde. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 69494 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Brigitte Bell, Julius Beltz GmbH & Co. KG, Postfach 100154, 69441 Weinheim, Tel.: 06201/6007380, Telefax: 06201/17464. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen. Abobetreuung Inland/Ausland (außer Schweiz): Beltz Zentralauslieferung, Postfach 100161, 69441 Weinheim, Tel.: 06201/703-227, Telefax: 06201/703-221, E-Mail: aboservice@beltz.de. Vertrieb Schweiz: BSB Buch-Service Basel, Postfach, CH-4002 Basel, Tel.: 061/2729470.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Reflexionen über die Zukunft von Bildung¹

1. *Bildung und Transformation*

Wer es wagt, über Bildung und ihre Zukunft zu reden, und dies noch mit theoretischem Anspruch und im Rahmen einer systematischen Erziehungswissenschaft, setzt sich dem Verdacht aus, in naiver Verkennung der Sachlage und des Diskussionsstandes über das hinausgehen zu wollen, was man begründet sagen kann.

Bildung gehört – als deutsche Sonderprägung – neben Kultur, Zivilisation, Gesellschaft, Aufklärung, Vernunft zu den großen Leitbegriffen, unter denen die beschleunigt sich entwickelnden modernen Gesellschaften seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts Verständigung über sich selbst suchten. In ihnen verdichteten sich die Hoffnungen und Utopien einer ganzen Epoche. Sie waren und sind schwer zu definieren, weil sie Verstehensgrenzen überschritten, neue Interpretationshorizonte entwarfen und Erfahrungen zu benennen versuchten, die sie selbst erst mit erschlossen und hervorbrachten (vgl. PEUKERT 1994, S. 3–8; BENNER/BRÜGGEN 1997). Deshalb lassen sie sich nicht ohne weiteres in einen anderen geschichtlichen Horizont übertragen.

Mit der Vorstellung von Bildung war im Kern die Hoffnung verbunden, den historischen Prozeß insgesamt nicht mehr wie bisher nur als unbegriffenes Schicksal erleiden zu müssen, sondern ihn verstehen und selbstbestimmt gestalten und dazu die notwendigen Fähigkeiten erwerben zu können. Will man jedoch an die klassischen Konzepte anschließen und Bildung also als den grundlegenden Vorgang der Entstehung individuellen Bewußtseins sowie des Erwerbs der Fähigkeit zur reflektierten Veränderung dieses Bewußtseins und damit verbundener gesellschaftlicher Strukturen verstehen, und zwar so, daß „Kinder ... dem zukünftig möglich bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden“ (KANT 1977, Bd. XII, S. 704), so entsteht die Frage, ob wir es uns überhaupt noch zutrauen, die Menschlichkeit des Menschen im Horizont der einen Menschheit zu bestimmen. Die gegenwärtig öffentlich geforderten „Bildungsrevolutionen“ zielen doch eher darauf, Bildung auf das Erlernen derjenigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu reduzieren, die als „Mittel der Wahrnehmung des Vorteils im ungeschlichteten bellum omnium contra

1 Der vorliegende Text ist die überarbeitete Fassung einer Vorlesung, die ich am 10. Juli 1999 im Rahmen eines Symposions gehalten habe, das aus Anlaß meiner Emeritierung im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg veranstaltet wurde.

omnes“ (ADORNO 1972, S. 97) auf globaler Ebene im Augenblick gebraucht werden, und, weil sich die Verhältnisse mit ständiger Beschleunigung wandeln, diese Art des anpassenden Lernens als „lifelong learning“ auf Dauer zu stellen. Dem entspricht die zunehmende Tendenz, die öffentlichen Bildungseinrichtungen schrittweise aus der staatlichen und gesellschaftlichen Verantwortung zu entlassen und ihr weiteres Bestehen von individueller Nachfrage und Zahlungsfähigkeit abhängig zu machen.

Die Erziehungswissenschaft ist eine Ausbildungswissenschaft. Sie versucht, die nächste Generation zu befähigen, die übernächste zu erziehen. Sie hat also notwendig eine Zukunftsdimension. In unserer Situation etwas über *Zukunft von Bildung* zu sagen, ist aber riskant. Sich auf die lineare Extrapolation von Trends zu verlassen oder sich von Systemtheorien leiten zu lassen, die ihre Grundbegriffe von den Mechanismen der Selbstreproduktion stabiler Strukturen ablesen, führt in die Irre. Zu einsichtig ist, daß wir es mit der Wechselwirkung von komplexen Systemen mit nichtlinearer Dynamik zu tun haben, deren zukünftige Entwicklung nach allem, was wir wissen, nicht eindeutig kalkulierbar ist. Entgleitet der historische Prozeß nicht wieder vollständig ins Unfaßbare? Und ist dann nicht der Verdacht berechtigt, der Entwurf von Szenarios künftiger Chancen und künftiger Gefährdungen sei ein Versuch, Sachzwänge zu konstruieren und daraus Qualifikationsprofile für Bildungsprozesse abzuleiten, die der Selbstberuhigung dienen und bei denen die Fähigkeit, geforderte Kompetenzen selbst noch einmal kritisch zu befragen, sich also selbstbestimmt zu bilden, nicht mehr vorgesehen ist?

Unter diesen Bedingungen noch *systematische Erziehungswissenschaft* betreiben zu wollen, scheint dann nicht mehr nur theoretisch aussichtslos, sondern auch moralisch verdächtig, nicht mehr jenseits von Gut und Böse. „Der Wille zum System ist ein Mangel an Rechtschaffenheit“, behauptet F. NIETZSCHE (1980, Bd. 6, S. 63) kategorisch, und viele würden diesen Satz unterschreiben.

Nun wird niemand mehr daran denken, ein starres deduktives System oder auch nur ein spekulatives System im Sinne G.W.F. HEGELS zu entwickeln. Doch – um zurückzufragen – wollte nicht selbst NIETZSCHE seine Situation verstehen? Warum las er alles, was er über C. DARWINS Evolutionstheorie, über Gesellschaftstheorien des Sozialismus, über experimentelle Psychologie, über PLATO, B. PASCAL, R. DESCARTES, I. KANT, HEGEL erreichen konnte? Wollte er nicht den Zusammenhang der bestimmenden Elemente seiner Situation und ihre Genealogie verstehen und damit den historischen Prozeß, auch wenn er ihn nur als Prozeß des sich steigernden Willens zur Macht und als Wiederkehr des Gleichen begreifen konnte?

Die Zukunft komplexer Systeme mit nichtlinearer Dynamik mag nicht exakt berechenbar sein. Aber es lassen sich doch offensichtlich Richtungen und Bandbreiten *zukünftiger Entwicklungen* und ihrer Veränderung erkennen, etwa Zonen des möglichen Umkippens von Prozessen in einem Systemgefüge, wie z.B. des Abreißen von Meeresströmungen. Wäre nicht die Verweigerung der Reflexion auf sie und auf die Fähigkeiten, die erforderlich sind, Gefährdungen zu vermeiden oder ihnen zu begegnen, einfach *subhuman*, unter dem Niveau der in der Evolution erreichten menschlichen Erkenntnis- und Reflexionsfähigkeit?

Bildung dürfte dann allerdings nicht nur als Aneignung der Wissensbestände, Interpretationen und Regeln einer gegenwärtig bestehenden kulturellen Lebensform bestimmt werden, sondern auch als die *Fähigkeit*, diese Lebensform, wenn sie sich selbst gefährdet, in ihren Strukturen und ihren herrschenden Regeln zu *transformieren*?

Ich vertrete deshalb die *These*, daß die Erziehungswissenschaft sich bei ihrem *Begriff von Bildung* nicht mit einer historischen Rekonstruktion begnügen kann, sondern daß sie die Aufgabe hat, diesen Begriff *neu zu bestimmen*, und zwar aus einer interdisziplinär betriebenen Analyse der geschichtlich-gesellschaftlichen Situation, ihrer bestimmenden inneren Tendenzen und der Lage der einzelnen in ihr.

Um diese These zu erläutern, möchte ich im folgenden so vorgehen, daß ich zunächst mit der Aufmerksamkeitsspanne der Erziehungswissenschaft als einer Ausbildungswissenschaft auf einige Tendenzen der gesellschaftlichen Entwicklung hinzuweisen versuche. Es läßt sich dabei wohl zeigen, daß elementare Transformationen unserer Orientierungen im Denken wie unserer Regeln des Zusammenlebens notwendig sein werden, wenn systemische Krisen vermieden werden sollen. Ich möchte dann untersuchen, ob angesichts dieser Aufgabe unser theoretisches Instrumentarium für Analyse und Konstruktion, wie wir es aus der Konstellation der Moderne übernommen haben und wie es im ablaufenden 20. Jahrhundert weiterentwickelt worden ist, ausreicht, solche Transformationen ihrer Struktur nach überhaupt konzipieren zu können, und welchen Anforderungen es genügen müßte. Auf diesem Hintergrund versuche ich dann, Konsequenzen für eine pädagogische Konzeption von Bildungsprozessen zu ziehen. Die Analyse der notwendigen Strukturtransformationen scheint mir allerdings nicht möglich ohne eine Analyse unserer ambivalenten menschlichen Grundsituation und der radikalen Grenzfragen, die in ihr aufbrechen.

Es kann in dem gegebenen Rahmen nicht um eine ausgearbeitete Theorie der Bildung gehen, die ein Desiderat bleibt, sondern eher um reflektierende und perspektivische Bemerkungen, die freilich auch so etwas wie eine „Rückschau auf die Pädagogik in futuristischer Absicht“ (FLITNER 1989) sein können.

2. Zur gesellschaftlich-geschichtlichen Situation

Unsere Situation ist durch Steigerungstendenzen bestimmt. Das läßt sich an einer Tendenz erläutern, deren Grundzüge allgemein bekannt sind. Als ich 1934 geboren wurde, lebten auf der Erde etwas mehr als zwei Milliarden Menschen. Die Bevölkerungskommission der UNO rechnete bis zum Ende des Jahres 1999 mit einer Zahl von sechs Milliarden. In der Mitte des nächsten Jahrhunderts werden es mittleren Schätzungen der Kommission nach etwa 8,9 Milliarden sein, am Ende des Jahrhunderts zwischen zehn und zwölf Milliarden Menschen, vielleicht auch mehr (vgl. UNITED NATIONS POPULATION DIVISION 1998). Demographischen Berechnungen zufolge werden im 20. und 21. Jahrhundert zusammen etwa 20 Prozent aller Menschen gelebt haben, die es je gegeben hat. Die mittleren Schätzungen der UNO dürften dabei zumindest auf kürzere Sicht dem komplexen Gefüge der Einflußfaktoren am ehesten gerecht werden, denn sie gehen schon davon aus, daß bestimmte Maßnahmen Erfolg haben,

wobei nach allgemeiner Überzeugung der Bildung von Mädchen und Frauen die größte Bedeutung zukommt.

Ich möchte wenigstens auf eine Dimension der Aufgaben hinweisen, vor die uns die Bevölkerungsentwicklung stellen wird. In den sogenannten Entwicklungsländern leben mindestens zwei Milliarden Kinder und Jugendliche unter 15 Jahren. Sie und ihre Kinder, die den Bevölkerungszuwachs im wesentlichen ausmachen, werden sich nicht mit dem gegenwärtigen Verbrauch an Primärenergie und sonstigen Ressourcen zufriedengeben, der etwa in Indien weniger als ein Dreißigstel des Verbrauchs eines Nordamerikaners beträgt. Man schätzt, daß die Menschheit schon heute etwa zehn Prozent, künftig aber bis zur Hälfte der Nettobiomasseproduktion der gesamten Biosphäre beanspruchen wird (vgl. MARKL 1998, S. 152). Die Natur wird dann unvermeidlich einer Multimilliarden-Menschheit ausgeliefert sein, von der es abhängen wird, ob die in sich rückgekoppelten natürlichen Regenerationszyklen auf Dauer aufrechterhalten werden können oder nicht. Mit diesem Ausmaß der Rückwirkung der Kulturmenschheit auf die Natur, aus der sie stammt, beginnt eine neue Epoche der Biosphäre. „Anthropozoikum“ nennt H. MARKL (ebd., S. 77, 313) sie als Biologie, weil in ihr der Mensch zu dem Faktor wird, der über das Fortbestehen der Biosphäre entscheidet. Damit stellen sich neue Aufgaben. „Die Menschheit steht in den kommenden zwei bis drei Generationen, kaum hundert Jahren ... vor einer niemals zuvor erfahrenen und deshalb auch niemals zuvor bewältigten Herausforderung. Sie muß in kurzer Zeit ihre Lebensgewohnheiten ... so grundlegend umgestalten, daß aus der bis heute anhaltenden, schädliche Nah- und Fernfolgen akkumulierenden Wirtschafts- und Lebensweise der Menschenvergangenheit eine intensive und auf Dauer erhaltungsfähige Bewirtschaftungsweise der Biosphäre hervorgeht“ (ebd., S. 191). Die Rückwirkungen menschlicher Handlungen aus der Biosphäre lassen die Menschheit im ganzen zum Handlungsobjekt werden, auch wenn sie kein einheitliches Handlungsobjekt ist. Im Gegenteil vertiefen sich Spaltungen in und zwischen den Gesellschaften bis hin zur Exklusion.

In einem seiner letzten Texte, und dieser Text ist von einem tiefen Erschrecken gekennzeichnet, schrieb N. LUHMANN (1996, S. 227f.): „Zur Überraschung aller Wohlgesinnten muß man feststellen, daß es doch Exklusionen gibt, und zwar massenhaft und in einer Art von Elend, die sich der Beschreibung entzieht. Jeder, der einen Besuch in den Favelas südamerikanischer Großstädte wagt und lebend wieder herauskommt, kann davon berichten. Aber schon ein Besuch in den Siedlungen, die die Stilllegung des Kohlebergbaus in Wales hinterlassen hat, kann davon überzeugen. ... es ist von Ausbeutung die Rede oder von sozialer Unterdrückung ... Wenn man jedoch genau hinsieht, findet man nichts, was auszubeuten oder zu unterdrücken wäre. Man findet eine in der Selbst- und Fremdwahrnehmung aufs Körperliche reduzierte Existenz, die den nächsten Tag zu erreichen sucht. ... Und wenn man das, was man so sieht, hochrechnet, könnte man auf die Idee kommen, daß dies die Leitdifferenz des nächsten Jahrhunderts sein könnte: Inklusion und Exklusion.“ LUHMANN gesteht, in dieser Situation werde „die Gesellschaft von der Soziologie weder Rat noch Hilfe erwarten können“ (ebd., S. 230).

Die Tendenz zur Spaltung läßt sich illustrieren durch Angaben der US-Zen-

tralbank über die Entwicklung der Vermögensverteilung in den Vereinigten Staaten. Danach hat das Vermögen des obersten einen Prozent der Bevölkerung zwischen 1983 und 1995 von 33,8% des nationalen Gesamtvermögens auf 38,8% zugenommen, das der untersten 40% aber von 0,9% auf 0,2% abgenommen (vgl. THUROW 2000, S. 202). In der Fachdiskussion ist das Konzept der Exklusion eingeführt worden, um über Zahlenvergleiche hinaus Bedingungen zu kennzeichnen, unter denen die Voraussetzungen und Mittel fehlen, am Leben einer bestimmten Gesellschaft überhaupt teilzunehmen, also am Arbeitsmarkt, am Gesundheits- und Bildungssystem, an durch Medien vermittelter Kommunikation und am allgemeinen kulturellen Leben. Und offensichtlich können gerade bei florierender Wirtschaft solche ausschließenden Lebensbedingungen produziert werden (vgl. BOURDIEU 1998). Ein an Gewicht zunehmender Faktor ist dabei die Verweigerung der Teilhabe am allgemeinen gesellschaftlichen Wissen, an Bildung, und zwar durch Verweigerung von primärer Bildung wie von Weiterbildung (vgl. THUROW 2000, S. 140–154).

Die Tendenzen der gesellschaftlichen Entwicklung, die sprengend bis zur Exklusion wirken, sind tief in den Verhaltensmechanismen und sozialen Regelsystemen verankert, die insgesamt so etwas wie die „Verfaßtheit“ einer Gesellschaft ausmachen. Deshalb würde eine Veränderung dieser Trends nicht weniger als eine Transformation dieser Regelsysteme voraussetzen. Dazu ist unendlich viel Wissen notwendig, das nur hochspezialisierte Einzelwissenschaften erarbeiten können. Aber solches Wissen allein wird nicht ausreichen. Denn wir werden ja zugleich wieder abwägen müssen, welche Folgen die Anwendung dieses Wissens in einem gegebenen Zusammenhang hat. Schon Anfang der sechziger Jahre schrieb K.F. v. WEIZSÄCKER in seinem Buch „Die Verantwortung der Wissenschaft im Atomzeitalter“ (1964, S. 15): „... so lange uns die Sorgfalt bei der Prüfung der Rückwirkungen unserer Erfindungen auf das menschliche Leben nicht ebenso selbstverständlich ist wie die Sorgfalt beim Experimentieren, sind wir zum Leben im technischen Zeitalter nicht reif.“

Es geht insgesamt also um *eine neue Stufe einer reflexiven Kultur*, um eine Reflexion, die danach fragt, wie eine *Transformation* der gegenwärtigen Verfaßtheit der Gesellschaft erreicht werden kann, so daß insgesamt Überleben möglich erscheint, ohne daß einer immer größeren Anzahl von Menschen eine humane Existenzform verweigert wird. Dürfte dann nicht nur ein Wissen und Können, das mit solcher Reflexion verbunden ist, Anspruch auf den Titel Bildung erheben können?

3. Die neuzeitliche Konstellation

Was bedeutet es, vor solche Aufgaben gestellt zu sein? Verfügen wir überhaupt über die Möglichkeit, die eigene Situation zureichend und mit einiger Vollständigkeit zu erkennen und Orientierungen für das Handeln in ihr zu finden? NIETZSCHE (1980, Bd. 1) hat am Anfang seines nachgelassenen Textes über „Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinn“ einen distanzierenden Blick von außen gewagt und beides verneint. „In irgend einem abgelegenen Winkel des in zahllosen Sonnensystemen flimmernd ausgegossenen Weltalls gab es einmal ein Gestirn, auf dem kluge Thiere das Erkennen erfanden. Es war die

hochmüthigste und verlogenste Minute der ‚Weltgeschichte‘: aber doch nur eine Minute. Nach wenigen Athemzügen der Natur erstarrte das Gestirn, und die klugen Thiere mussten sterben. – So könnte Jemand eine Fabel erfinden und würde doch nicht genügend illustriert haben, wie kläglich, wie schattenhaft und flüchtig, wie zwecklos und beliebig sich der menschliche Intellekt in der Natur ausnimmt; es gab Ewigkeiten, in denen er nicht war; wenn es wieder mit ihm vorbei ist, wird sich nichts begeben haben“ (ebd., S. 875).

Der distanzierende Blick von außen auf sich selbst und auf die ganze menschliche Geschichte ist nicht neu. K. JASPERS (1949, S. 19ff.) hat ihn zurückverfolgt auf die Reflexions- und Distanzierungsbewegung der „Achsenzeit“, die sich für ihn zwischen dem achten und zweiten vorchristlichen Jahrhundert in China, Indien, Persien, Israel und Griechenland in parallelen Aufbrüchen durchsetzte und zum methodischen Nachdenken des Menschen über sich selbst führte. In der Neuzeit verband sich auf komplexe Weise die radikale Abstraktions- und Distanzierungsbewegung der monotheistischen Religionen mit dem alles objektivierenden Blick der empirischen Wissenschaften, der auch eine neue Kosmologie und Anthropologie möglich machte. Die neue erschütternde Erfahrung formuliert B. PASCAL (1997, S. 141): „Das ewige Schweigen dieser unendlichen Räume erschreckt mich.“ Diese Erfahrung ist eine Vernichtungserfahrung, zugleich aber eine Erfahrung der Würde des Menschen, die auf seinem Bewußtsein und seinem Denken beruht. „Das ganze Weltall braucht sich nicht zu waffnen, um ihn zu zermalmen ... Doch wenn das Weltall ihn zermalmte, so wäre der Mensch nur noch viel edler als das, was ihn tötet, denn er weiß ja, daß er stirbt und welche Überlegenheit ihm gegenüber das Weltall hat. Das Weltall aber weiß davon nichts. Unsere Würde besteht also im Denken“ (ebd., S. 140f.). Allein die Erfahrung, überhaupt bewußt zu existieren und denkend zur eigenen Situation Stellung nehmen zu können, scheint noch Halt bieten zu können.

Der Struktur nach zeigen sich in der Analyse der Situation durchaus Parallelen zwischen PASCAL und KANT. „Der bestirnte Himmel über mir, und das moralische Gesetz in mir“ sind auch für KANT (1977, Bd. VII, S. 300) keine idyllischen Erfahrungen. „Der erstere Anblick einer zahllosen Weltenmenge vernichtet gleichsam meine Wichtigkeit, als eines *tierischen Geschöpfes* ... Der zweite erhebt dagegen meinen Wert, als einer *Intelligenz*, unendlich, durch meine Persönlichkeit, in welcher das moralische Gesetz mir ein von der Tierheit und selbst von der ganzen Sinnenwelt unabhängiges Leben offenbart“ (ebd.).

Die vergleichende Lektüre zeigt, daß NIETZSCHES Text als eine Art Gegen-text zu diesem Schluß von KANTS „Kritik der praktischen Vernunft“ gelesen werden kann. Auch für NIETZSCHE ist der Mensch ein „tierisches Geschöpf“. Aber er hat inzwischen alles für ihn Erreichbare über DARWINS Evolutionstheorie gelesen und ordnet den Menschen mit allen seinen Fähigkeiten, samt seiner Intelligenz, in die Evolution ein. Unsere Wahrheitserkenntnis wie unser moralisches Urteilen gelten ihm als geschichtlich entstandene Konstruktionen und als solche Ergebnis des Kampfes, das Überleben zu sichern und das Zusammenleben bequemer zu gestalten. Auch das Ich ist für NIETZSCHE (1980, Bd. 11, S. 526) eine Illusion, „eine *Construction des Denkens*“, eine „*regulative Fiktion*“.

NIETZSCHE muß also im Zusammenhang mit den Neuansätzen in den Humanwissenschaften des 19. und 20. Jahrhunderts interpretiert werden, die durch die Namen DARWIN, K. MARX und S. FREUD charakterisiert sind. Sie stehen für den Versuch, *menschliches Selbstbewußtsein als Ergebnis eines zugrundeliegenden „Produzierenden“* zu verstehen: als Ergebnis des Wechselspiels von Mutation und Selektion und in seinen Ausprägungen als Ergebnis der Dialektik von Produktivverhältnissen und Produktivkräften oder als Ergebnis unbewußter Strebungen.

4. Die Zuspitzungen der modernen Konstellation im 20. Jahrhundert

Wenn man jedoch nur die grundsätzliche neuzeitliche Konstellation und dazu die naturalistischen Wenden in den Theorien zur Genealogie von Bewußtsein im 19. Jahrhundert berücksichtigt, erfaßt man nur unzureichend die gegenwärtige Situation auch des pädagogischen Nachdenkens über Bildung, also über den Erwerb der Fähigkeit, Realität zu erkennen und begründete Handlungsorientierungen zu erarbeiten. Ich möchte wenigstens zwei Entwicklungen nennen, durch die sich die Problemlage im 20. Jahrhundert wesentlich zugespitzt hat, zum einen die Formulierung der Relativitätstheorie und der Quantenmechanik, durch die die dritte technisch-industrielle Revolution möglich geworden ist, zum andern die radikalisierte Analyse der zeitlich-sprachlichen Grundstruktur menschlichen bewußten Lebens und zwischenmenschlicher Kommunikation im Poststrukturalismus bzw. der Postmoderne.

Immer deutlicher erweist sich die Formulierung der *Quantenmechanik* in den zwanziger Jahren durch W. HEISENBERG, N. BOHR, E. SCHRÖDINGER und andere als der bedeutendste naturwissenschaftliche Durchbruch des 20. Jahrhunderts, dessen philosophische, technologische, ökonomische und damit auch kulturelle Folgen noch immer nicht abzusehen sind (vgl. HEISENBERG 1975). Ihre grundlegende philosophische Bedeutung rührt daher, daß dem Beobachter von Quantensystemen eine Rolle zugewiesen wird, die er in der klassischen Physik nicht hat: Durch die Wahl des Meßapparates entscheidet er zugleich über die Wirklichkeit, die sich ihm zeigt, ohne daß er zusätzlich eindeutige „verborgene Parameter“ auch nur annehmen könnte, deren Erfassung nach den Regeln der klassischen Mechanik erst eine vollständige und „objektive“ Repräsentation von Wirklichkeit darstellen würde. Wirklichkeit ist nur in strenger Korrespondenz zum Handeln des Messenden zu bestimmen. Zusammen mit den Prinzipien der Relativitätstheorie (vgl. EINSTEIN/INFELD 1950) führt dies zu einem radikalen Abstraktions- und Verfremdungsschub gegenüber der Alltagserfahrung, der freilich empirische Überprüfung und technische Anwendung nicht verhindert.

Die übergreifende Bedeutung der Quantenmechanik ergibt sich daraus, daß sie den Schnittpunkt von Physik, Chemie und Biologie markiert und in allen Bereichen die Erkenntnis neuer Zusammenhänge und die Möglichkeit neuer technologischer Anwendungen eröffnet. Die Einsichten in quantenmechanische Effekte führte in den vierziger Jahren zur Entdeckung des Transistors und zu seiner fortschreitenden Verkleinerung und damit zur Miniaturisierung von Schaltkrei-

sen, die etwa eine Steigerung der Rechenkapazität von Computern seit den fünfziger Jahren um den Faktor zehn Milliarden ermöglicht hat. In Verbindung mit der Fortentwicklung der Theorie formaler Systeme konnte der Computer auch die Leit- und Steuerungsfunktion bei der Integration von hochkomprimierenden Speicherungsmedien, Datenübertragungsbahnen und der digitalen Verarbeitung aller Arten von semiotischen Systemen übernehmen. Eine Steigerung der Verarbeitungskapazität scheint durch eine sprunghafte weitere Miniaturisierung in den Nanobereich dadurch erreicht werden zu können, daß kontrollierte Operationen mit einzelnen Atomen und schließlich sogar einzelnen Photonen realisierbar erscheinen. Die allgemeinen kulturellen Auswirkungen der gesteigerten Möglichkeit, nicht nur Informationen verfügbar zu machen, sondern virtuelle Welten zu konstruieren, zeichnen sich erst jetzt allmählich ab.

Eine ausgedehnte Diskussion in den neu sich etablierenden Kognitionswissenschaften betrifft die Frage, wieweit durch die technisch realisierten Operationen, die nach den Regeln formaler Systeme ablaufen, schließlich nicht nur menschliche Sinnesleistungen, sondern überhaupt Bewußtseinsleistungen konstruiert werden können und ob sie, als Rekonstruktionen, sich nur im Windschatten der erreichten Entwicklung menschlichen Bewußtseins bewegen oder eine unabhängige Vorreiterfunktion übernehmen können (vgl. BECHTEL/GRAHAM 1999).

Daneben erschloß die Quantenmechanik die Einsicht in den Charakter und die möglichen Strukturen chemischer Bindungen und erlaubte damit neue Formen der Analyse und der Konstruktion komplexer Moleküle. Die Vermutung schon von SCHRÖDINGER (1944), die elementaren Vorgänge bei der Erhaltung und Reproduktion von Zellen ließen sich „molekularbiologisch“ entschlüsseln, wurde durch die Entdeckung der Anordnung des genetischen Materials in der Form einer Doppelhelix durch J. WATSON und F. CRICK bestätigt. Von hier aus erschlossen sich Einsichten in den genetischen Code, in die Weise der Replikation des genetischen Materials und damit in die Mechanismen der Evolution durch das Zusammenspiel von Mutation und Selektion.

Mit der Erkenntnis relativ einfacher Gesetzmäßigkeiten, die grundlegend und deswegen von übergreifender Bedeutung sind, erhält der Blick des Menschen auf sich selbst noch einmal einen neuen Charakter. Der Mensch wird eingeordnet in die Evolution, und zwar nicht nur als ihr unabhängiges, „freigesetztes“ Endergebnis, sondern als ihren Mechanismen unterworfen, und wird sowohl von den molekularbiologisch-medizinischen Eingriffsmöglichkeiten als auch durch die Simulationen und Nachkonstruktionen seiner Bewußtseinsleistungen zum möglichen Objekt neuer Arten technologischen Handelns. Diese Sichtweise des „Naturalismus“ fasziniert offensichtlich durch ihre Erklärungskraft ebenso wie durch die Eröffnung neuer Handlungsmöglichkeiten. Es bleibt aber die Frage, ob die naturalistische Denkform nicht die weitere Entwicklung voreilig einem übergreifenden Prozeß ausliefert (vgl. KEIL/SCHNÄDELBACH 2000), an den man sich immer nur nachholend anzupassen hat. Anpassung wäre dann das neue Leitwort für Bildung. Gibt es nicht die Möglichkeit, sich zu diesem Prozeß noch einmal zu verhalten und ihn so zu gestalten, daß eine Entfaltung aller möglich wird? Und was würde dies für die Bestimmung von Bildung bedeuten?

Verändert hat sich die Diskussionlage aber auch durch eine gedankliche Entwicklung, die über die Rezeption des französischen Poststrukturalismus in der Pädagogik wirksam geworden ist. Dieser ist seinerseits beeinflusst durch eine bestimmte Interpretation des Denkens von HEGEL, MARX und M. HEIDEGGER. Schon legendär und in ihrer Wirkung entsprechend umstritten sind dabei die Vorlesungen von A. KOJÈVE (1975) Mitte der dreißiger Jahre über HEGELS „Phänomenologie des Geistes“, die u.a. von R. ARON, G. BATAILLE, A. BRETON, P. KLOSSOWSKI, J. LACAN und M. MERLAU-PONTY besucht wurden. Die über sich hinaustreibende Dialektik in der HEGELSchen Analyse des Verhältnisses von Herr und Knecht wird nun unterbrochen. Der Poststrukturalismus will bei der Erklärung menschlichen Bewußtseins und menschlichen Handelns auf ein elementares Differenzierungsgeschehen zurückgehen und setzt sich zugleich ab gegen ein Denken, das anonyme und unbewußte, das bewußte Leben selbststeuernde feste Regelsysteme als eindeutig bestimmbar ansieht. Bei dieser Absetzbewegung konnte das Denken HEIDEGGERS als hilfreich erscheinen. In „Sein und Zeit“ will HEIDEGGER (1927) menschliches Dasein als zeitliches Geschehen erfassen. In seiner Zeitlichkeit kommt das Dasein schon immer aus einer Vergangenheit her und muß sich auf eine Zukunft hin entwerfen, um überhaupt jetzt und hier gegenwärtig sein zu können; indem es *da* ist, entzieht sich ihm seine Gegenwart aber gerade wieder und entschwindet. Das zeitliche Dasein kann nicht festgestellt werden in dem, was es „an sich“ ist, noch kann es „für sich“, also bei sich sein, es ist uneinholbar schon immer „außer sich“. Das zeitliche Geschehen des Daseins ist „das ursprüngliche ‚Außer-sich‘ an und für sich selbst“ (ebd., S. 329). J. DERRIDA (1972) hat diese Einsichten verbunden mit einer Konzeption menschlicher Sprache als einem beweglichen, bewegten, in dieser Bewegung sich je neu konstituierenden und zugleich wieder auflösenden Verweisungszusammenhang. Zur Kennzeichnung dieses Geschehens hat er das Kunstwort „différance“ eingeführt (ebd., S. 99, 442): Existieren als ein sprachlich und zeitlich sich differenzierendes Differenzgeschehen, das nie vollständig und in sich erfaßt werden kann und alle Konkretionen sofort wieder auflöst und eine nie vollendbare „Dekonstruktion“ humaner Phänomene ermöglicht. Psychoanalyse und historisch-dialektischer Materialismus scheinen so noch einmal übergriffen. Zwischenmenschliche Kommunikation wird dann ein Geschehen, das nie – wie bei HEGEL – in gegenseitiger Anerkennung zur Ruhe kommen kann, sondern die Bewegung des unstillbaren Begehrens des je anderen und seiner Anerkennung bleibt (vgl. BUTLER 1999).

Die Faszination dieses Denkens beruht auch darauf, daß es bestimmte kennzeichnende Erfahrungen in unserer Gesellschaft verständlicher macht. Verständlicher wird die Erfahrung, ein „dezentriertes Subjekt“ zu sein, das sich nie vollständig erfassen kann, nie vollständig bei sich und mit sich identisch sein kann, sondern sich auch selbst ungreifbar ist und es auch sein darf, weil es nur so sein kann. Verständlicher wird mit der Ungreifbarkeit meiner selbst auch die Ungreifbarkeit des anderen, der mir in seiner unaufhebbaren Andersheit jeweils neu begegnen kann und doch fremd bleibt. Verständlicher können sogar Grenzerfahrungen wie die des Zerfalls aller Strukturen werden, des Gefühls, als säße man vor einem Computerbildschirm, auf dem ein Computervirus vor den eigenen Augen den Bildschirmtext in ein Chaos von Wortfetzen und Zeichen fremder Alphabete zerfallen läßt, während man ungläubig und hilflos zusehen muß.

5. Zum Ansatz von Humanwissenschaften

Die wissenschaftlichen, technischen, politischen und sozialen Revolutionen der Neuzeit haben mit der von ihnen entfesselten Dynamik eine Art von neuem Aggregatzustand der Menschheit hervorgebracht, quasi ein hochenergetisches, in sich supermobiles Plasma, das instabil zu werden und sich zu spalten droht, weil es sich durch sich selbst stabilisieren muß und weder durch von außen wirkende Kraftfelder noch durch die bisherigen internen Strukturen zusammengehalten wird. Wenn menschliches Leben und Miteinander-Sprechen als ein sich differenzierendes Differenzgeschehen angesehen wird und eine zunehmend auf den naturwissenschaftlichen Durchbrüchen des 20. Jahrhunderts basierende Wirtschaft endlos Alterationen von je Neuem produzieren kann (vgl. JAMESON 1991), gibt es dann noch die Möglichkeit, von einem Subjekt, von Intersubjektivität und von Handeln zu sprechen, und was bedeutet diese Situation für die Humanwissenschaften als Subjekt- und Handlungswissenschaften?

Ich möchte das Problem noch einmal an NIETZSCHE erläutern: Für ihn ist auch das Ich des Denkens, des Sprechens und des Sich-zu-etwas-Verhaltens eine Fiktion, das Produkt des Spiels der Differenzen in ihrer ewigen Wiederkehr. Der einzige Ausweg besteht für ihn darin, dieses Spiel nicht nur zu ertragen, sondern „man soll es *lieben* ... *Amor fati*“ (NIETZSCHE 1980, Bd. 6, S. 436; vgl. Bd. 13, S. 492; vgl. SCHÄFER 1997, S. 40). Die Frage, die hier entsteht, stellt ein systematisches Zentralproblem der Philosophie NIETZSCHES dar: Wer ist das Subjekt, das diese liebende Bejahung eines unausweichlichen Schicksals ausspricht? Taucht hier nicht das eben verabschiedete Ich als das wieder auf, das noch einmal zu seiner Situation und – so muß man wohl zusätzlich trotz des Streits der Interpreten sagen – zu einem kosmischen Geschehen Stellung nehmen kann, ja nehmen muß? Zeigt sich hier nicht, daß das Ich, das radikal kontingente, dezentrierte, zeitliche, ins Ungreifbare sich entziehende *Subjekt* gerade in der zum äußersten getriebenen dekonstruktiven Reflexion als solches *nicht eliminierbar* ist?

Das Sachproblem läßt sich auch, so unterschiedlich die Diskurse sein mögen, an einem bis jetzt nicht wirklich widerlegten Ergebnis der Diskussionen zur künstlichen Intelligenz und in der angelsächsischen „philosophy of mind“ erläutern, das ich nicht für trivial halte. Hintergrund bilden die Ergebnisse der mathematisch-logischen Grundlagenforschung von K. GÖDEL, A. TURING, A. CHURCH und anderen aus den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts. Sie lassen sich umgangssprachlich auf folgende Weise charakterisieren: „Ein universales System, das in seinem Regelsystem, in seinen Grundannahmen und Voraussetzungen, seinen Konsequenzen und in allen seinen Reflexionsbewegungen völlig reflektierbar wäre, kann es nicht geben. Das geschlossene System, das sein eigenes Metasystem wäre, ist in sich ein Widerspruch. Ein formales System kann seinen Sinn nicht noch einmal selbst darstellen.“ Und: „Im konkreten endlichen Operieren sind die grundsätzlich gegebenen Möglichkeiten unausschöpfbar. Das geschlossene System als Paradigma eines jeglichen menschlichen Argumentierens und Sprechens, als oberster Kanon der Vernunft, existiert nicht. Welches System man auch betrachtet, es gibt immer Weisen des

Argumentierens außerhalb seiner, die ihm fremd bleiben“ (H. PEUKERT 1969, S. 86f.; vgl. PUTNAM 1994). Alle Anstrengungen, Bewußtseinsleistungen algorithmisch in formalen Systemen nachzubilden, können deshalb *die Stellungnahme des simulierten Bewußtseins zu dieser Simulation nicht vorwegnehmen*. Das distanzierende, „freie“ Stellungnehmen können erweist sich auch hier als irreduzibles Moment.

Der Aufweis des nicht eliminierbaren subjektiven Moments stellt die Frage nach *Intersubjektivität* und nach dem *Ansatz der Humanwissenschaften* neu. Nach allen Ergebnissen der wissenschaftstheoretischen Forschung ist das Erstellen einer komplexen empirischen Theorie ein mehrfach gestuftes kreatives Handeln. Wenn ich versuche, das Handeln des anderen in einer solchen Theorie zu erfassen, verstricke ich mich in ein pragmatisches Paradox, wenn ich ihm nicht ebenfalls die Fähigkeit zu kreativem Handeln zugestehe, die ich im Vollzug des Aufstellens der Theorie für mich in Anspruch nehme. Bereits beim ersten Zugriff einer Handlungstheorie als Basistheorie der Humanwissenschaften taucht also die Frage auf, ob ich den anderen insofern als gleichberechtigt anerkenne, als ich ihn *anerkenne als den, der mir widersprechen und zu theoretischen Aussagen über ihn noch einmal Stellung nehmen* kann (vgl. H. PEUKERT 1984b, S. 67–69).

Das Insistieren auf der Nichtfeststellbarkeit des anderen darf aber nicht mißverstanden werden. Diese Gefahr läßt sich an der Diskussion um den Politikbegriff von DERRIDA (1995) und seinen Schülern aufzeigen. Gegenüber dem sprachlich-zeitlichen Differenzgeschehen menschlicher kommunikativer Existenz, das jeder Fixierung widersteht, kann alles konkrete politische Entscheiden und Festlegen als technologischer und technokratischer Verfall erscheinen, der nur Gewalt exekutieren kann, die totalitäre Züge trägt (vgl. CRITCHLEY 1999; BEARDSWORTH 1996; FRASER 1989). Verkannt wird dabei aber offensichtlich die faktische Zeitstruktur menschlicher Existenz: Zu existieren bedeutet auch, Lebenszeit, materielle Mittel, Energie und bestehende Handlungsmöglichkeiten zu verbrauchen oder zu verlieren, und diese Endlichkeit von Lebenszeit und die Knappheit von Lebens-Mitteln zwingt zu Entscheidungen und begründet Machtgefälle. MARX hat diesen simplen Sachverhalt gesehen: Wer über Kapital verfügt, kann warten; wer nicht über Kapital verfügt, muß jetzt seine Arbeitskraft zu dem jetzt erzielbaren Preis verkaufen, um überleben zu können. N. FRASER kommt deshalb bei der Analyse der sozialwissenschaftlichen Diskussionslage zu der Diagnose, die Kräfte, die auf gesellschaftliche Reformen drängten, hätten sich gespalten in eine kulturelle Linke, die um Anerkennung von Differenz kämpft, und eine soziale Linke, die Unrecht und soziale Ungleichheit zu beseitigen versucht (vgl. FRASER/HONNETH 2000). In dieser Situation muß gesichert werden, daß die Rede von der Anerkennung der Andersheit des anderen nicht dazu mißbraucht werden kann, Formen von Apartheid und sozialer Diskriminierung zu rechtfertigen. Ich werde den afro-amerikanischen Studenten nicht vergessen, der in New York zu mir in die Sprechstunde kam, nachdem wir im Seminar poststrukturalistische Texte besprochen hatten, und der bitter sagte: „They are talking of difference, but what they really mean is inequality.“ Denn es geht um eine Lebensform, in der

sowohl kulturelle Verachtung wie soziales Unrecht überwunden werden können.

Der Versuch, in modernen, anonymen Großgesellschaften Gerechtigkeit herzustellen, muß aber den Bereich unmittelbarer Beziehungen und einzelner Handlungen überschreiten und auf der Ebene der Regeln etablierter Handlungssysteme ansetzen. So sind in einem demokratischen Verfassungsstaat im ökonomischen System Konkurrenz- und Kooperationsverhältnisse institutionalisiert zwischen Partnern, die sich nicht zu kennen brauchen und die ihren eigenen Nutzen zu maximieren suchen. Die Hoffnung ist seit A. SMITH, daß die individuelle Nutzenmaximierung unter Konkurrenzbedingungen Kooperationsgewinne abwirft und zugleich das Gemeinwohl fördert.

Eine Grundeinsicht moderner ökonomischer Theorie, wie sie in der Analyse des sogenannten Gefangenendilemmas formuliert wird (vgl. HOMANN 2000), ist, daß die exzessive Verfolgung individueller Nutzenmaximierung zu Ausbeutungsverhältnissen und auf Dauer zu insgesamt suboptimalen Ergebnissen und damit zu kollektiver Selbstschädigung führt. Nur ein sanktionsbewehrtes, rechtliches Regelsystem kann sichern, daß Ausbeutung sich ökonomisch nicht lohnt und gesellschaftlich destruktive Tendenzen vermieden werden.

Solche Regelsysteme müssen in dynamischen Gesellschaften jeweils neu im Zusammenspiel von ökonomischer wie politischer Vernunft und universalistischem ethischen Bewußtsein entwickelt werden. Ökonomik muß als „constitutional economics“ (vgl. BUCHANAN 1987), die nach der Möglichkeit konstitutioneller Innovationen fragt, betrieben werden.

Aber haben neugefundene Regeln nicht wiederum Zwangscharakter und schließen wieder Menschen und Lebensformen aus? Ist überhaupt eine Verfaßtheit menschlichen Zusammenlebens denkbar, die auch Heteronomes, Störendes, Disparates und Dysfunktionales in sich aufnehmen kann? Dies ist das Problem, das J.-F. LYOTARD gestellt, aber selbst nicht mehr wirklich gelöst hat (vgl. KOLLER 1999). Es könnte sein, daß gerade in moderner Literatur eine Lösungsrichtung sichtbar wird. R. HOMANN (1999; vgl. H. PEUKERT 1999) hat in ihrer Theorie der modernen Lyrik gezeigt, daß diese nicht einfach das Esoterische und Unverständliche ist, sondern daß sie semantisch und grammatisch Sprache gleichsam neu erfindet und paradigmatisch und zugleich konkret singular eine sprachliche „Verfassung“ (ebd., S. 15) entwirft, in der gerade das Fremde und Störende, das Heterogene und Exkommunizierte seinen Ort und seine Sprache neu findet. Moderne Literatur erweist sich als Experimentierfeld für „konstitutionelle Innovationen“. Dann läßt sich im Medium der Literatur, etwa in P. CELANS „Todesfuge“ zeigen, daß die Exklusion geschichtlicher Sprachtraditionen zum Mord führen kann. Als sprachfähiges Wesen zu existieren bedeutet, im Prinzip über die Fähigkeit zu konstitutionellen Innovationen zu verfügen.

Auf diesem Hintergrund läßt sich auch der Praxisbegriff neu fassen. Es geht in ihm um ein intersubjektives Handeln, dem weder die Struktur des Subjekts noch die Struktur der Gesellschaft fraglos und stabil vorgegeben, sondern in einer zwar geschichtlich ableitbaren, aber nicht determinierten krisenhaften Instabili-

tät zur Entscheidung aufgegeben sind. Dies ist auch ein Thema von Ethik. Ethik ist dann allerdings nicht einfach die Lehre von Normen, sondern die Lehre vom Finden einer Orientierung von Praxis in krisenhaften Handlungssituationen.

Die Aufgabe, die sich insgesamt stellt, besteht offensichtlich darin, eine Konzeption von menschlicher Kooperation und gemeinsamem Finden der Regeln für das Zusammenleben zu entwickeln, die sowohl der physischen Verletzbarkeit und zeitlichen Endlichkeit wie der unabschließbaren Offenheit und Ungreifbarkeit menschlicher Existenz im individuellen Selbstverhältnis als auch im Verhältnis zu anderen gerecht wird.

6. Transformatorische Bildungsprozesse

Lassen sich dann menschliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse lesen als ein gemeinsames Konstruieren, dem es unter unbedingter Achtung vor der Ungreifbarkeit des anderen um Transformation von Strukturen geht mit dem Ziel, eine gemeinsame Lebensform zu finden?

Es war die originäre Einsicht von J. PIAGET, den man als Begründer der konstruktivistischen Entwicklungspsychologie betrachten kann, daß das Kind an seiner Entwicklung maßgeblich aktiv und kreativ beteiligt ist und in seinem Handeln die gegenständliche Welt, sein Verhältnis zu sich und zu anderen gleichsam selbst erfindet, also die Wirklichkeit konstruiert. Während PIAGET das Kleinkind noch als „egozentrisch“ bezeichnen konnte, war für G.H. MEAD solches Konstruieren von Anfang an ein symbolisch vermittelter sozialer Prozeß. In den vergangenen drei Jahrzehnten hat vor allem die Humanethologie mit neuen Untersuchungsmethoden diese frühen Formen von Intersubjektivität erfaßt und gezeigt, daß das Kind schon in den ersten Lebensmonaten im Austausch mit vertrauten Bezugspersonen die wesentlichen Dialogregeln beherrscht. Als bedeutsam erweist sich dabei, daß das Kind schon immer auf dauerhafte, wechselseitige Kommunikation aus ist und in sie auf Zukunft hin investiert. Darin liegt, was man mit J. DUNN (1988) als die frühe „Moralität des Kindes“ bezeichnen könnte. Welch schwierige Probleme dabei Kinder zu lösen haben, läßt sich am Beispiel der sprichwörtlich „schwierigen“ Zweijährigen erläutern (vgl. GOPNIK/MELTZOFF/KUHL 1999). Sie haben mit etwa 18 Monaten verstehen gelernt, daß andere Bedürfnisse haben können, die sich von ihren eigenen unterscheiden. Sie sind dabei, diese Unterschiede zu erforschen und verstehen, daß daraus Konflikte entstehen können. Was sie „schwierig“ für andere macht, ist, daß für sie das Wahrnehmen und Festhalten der Differenzen mit dem Wunsch kollidiert, mit den anderen in Einklang zu leben. Ein unverständiges Machtwort der Erwachsenen kann dann den komplexen Lernprozeß des Übergangs zu einem neuen Niveau von Kommunikation unterbrechen, der ja noch nicht metakommunikativ reflektiert werden kann, sondern vom Gelingen oder Scheitern konkreten Probehandelns abhängt. Schon PIAGET sah die Bedeutung der Interaktion in der Gruppe darin, daß Kinder hier den kommunikativen Rahmen selbst herstellen müssen, also mit dem konstruktivistischen Ernstfall konfrontiert sind. „Sie erfinden für sich gleichsam die Grundlagen

menschlichen Zusammenlebens neu und erarbeiten die Basis aller Kultur“ (U. PEUKERT 1996, S. 167; vgl. dies. 1997).

Freilich ist das Kind dabei auf Vorleistungen des Erwachsenen angewiesen, die eine prekäre Struktur aufweisen. Denn einerseits geht es darum, das Kind in seiner Eigentätigkeit herauszufordern und zu fördern, andererseits da, wo das Kind überfordert wäre, stellvertretend für es und vorgreifend auf seine künftige Entwicklung zu handeln; und dabei besteht die Gefahr, es nach eigenen unerfüllten Wünschen und Projektionen oder nach gesellschaftlichen Erwartungen zu manipulieren. Gerade wo Erwachsene als Repräsentanten einer historisch ausgearbeiteten Sprache und Kultur auftreten, müssen sie ein nicht eliminierbares subjektives Moment an Handlungsfähigkeit, an Fähigkeit zu kreativer Rekonstruktion und Neukonstruktion beim Kind voraussetzen. Eine transzendente Analyse jeweils vorauszusetzender *möglicher* Freiheit gewinnt hier ihren Sinn: Die Bildsamkeit des Heranwachsenden bedeutet nicht Plastizität unter den Händen der Erziehenden, sondern bezeichnet diese Möglichkeitsstruktur von Freiheit; der korrespondierende kreativ-erschließende Charakter kommt freilich nicht pädagogischem Handeln allein zu, denn intersubjektive Kreativität kennzeichnet menschliches Handeln in seiner Vollgestalt überhaupt. Pädagogisches Handeln muß gerade unter Bedingungen der Asymmetrie eine freie Gegenseitigkeit voraussetzen, die nicht davon entlastet, sondern dazu verpflichtet, dem Heranwachsenden erst die Möglichkeitsräume für die Konstruktion einer eigenen Welt und eines eigenen Selbst innovativ zu erschließen. Erst diese normative Struktur pädagogischer Interaktion verleiht einer pädagogischen „Ethik intersubjektiver Kreativität“ ein kritisches Potential gegenüber einer allgemeinen Ethik formaler Reziprozität und erst recht gegenüber gesellschaftlichen Strukturen, die sowohl Gegenseitigkeit wie transformatorische Bildungsprozesse behindern oder verhindern (vgl. H. PEUKERT 1984a, S. 133f.; PEUKERT 1984b, S. 69f.; PEUKERT 1998a, S. 24–26; gegen KIVELÄ 1998).

Man hat wohl nicht ganz zu Unrecht behauptet, die ganze weitere Entwicklung des Kindes bestehe nur darin, die schon früh vorhandene Fähigkeit zu Gegenseitigkeit und sachbezogener Kooperation weiter auszuarbeiten, auf immer komplexere Stufen des Handelns hin jeweils strukturell zu transformieren, auf neue und zahlreichere Partner zu erweitern und schließlich reflexiv werden zu lassen. Es geht dabei eben nicht nur um additive Erweiterung von Wissen, sondern um die Transformation von Erfahrungs- und Handlungsweisen, die PIAGET als „reflektierende Abstraktion“ charakterisierte. Die klinische Entwicklungspsychologie betont deshalb, daß die Dynamik dieser Prozesse besser gesteuert werden kann, wenn *metakognitive*, selbstreflexive Fähigkeiten entwickelt werden (vgl. OERTER/NOAM 1999, S. 55).

Adoleszenz und frühes Erwachsenenalter können dann als die Phasen gelten, in denen die mit dem formalhypothetischen Denken erworbene Fähigkeit, sich die Welt anders konstruiert zu denken, sie gleichsam auf den Kopf zu stellen, als praktische Möglichkeit auftaucht. Es entsteht also die Fähigkeit, sich auch zu gesellschaftlichen Subsystemen und zur Gesellschaft im Ganzen in ein Verhältnis zu setzen (vgl. BAUER 1997). Entwicklungsprozesse und das pädagogische Handeln, das sie zu fördern versucht, erreichen damit eine unmittelbar politische Dimension. Denn es geht darum, neue Regelsysteme zu erfinden, wenn die bisherigen in selbstdestruktive Dilemmata führen. B. ACKERMAN

(1991) spricht von „constitutional politics“, die in unserer Situation für ihn, durchaus im Sinne KANTS, die Dimension einer „cosmopolitan politics“ annimmt (vgl. BOHMAN 1996).

Die modernen Demokratien müssen in der gegenwärtigen Situation ihre Verfassung als das Regelwerk verstehen, nach dem eine Gesellschaft „auf sich selbst einwirken“ und so die „Selbsttransformation der Gesellschaft“ (HABERMAS 1999, S. 228) herbeiführen kann. Sie ist dabei freilich von moralisch-reflexiven Lernprozessen abhängig. KANT (1977, Bd. 12, S. 704) hatte gemeint: „Die Anlage zu einem Erziehungsplane muß ... kosmopolitisch gemacht werden.“ Man sollte diesen Anspruch nicht gerade dann zurückweisen, wenn er zum ersten Mal der realen geschichtlichen Situation entspricht.

7. Grenzreflexionen

Aber wird in einer solchen Konzeption von Bildungsprozessen die fundamentale Ambivalenz menschlichen Existierens nicht verdeckt? Diese Ambivalenz besteht ja zunächst darin, sich einfach in seiner faktischen Existenz gegeben zu sein, ohne über den Grund und die Bedingungen dieses Gegebenseins verfügen zu können, und bei allen Beschränkungen des eigenen Bewußtseins sich doch unbedingt, wie durch einen Bruch hindurch, immer wieder zu dieser eigenen Existenz verhalten zu müssen. Es war S. KIERKEGAARD (1954), der dies am schärfsten analysiert hat. Die Erfahrung, sich selbst gegeben zu sein als etwas, das schlechthin vorgegeben ist, sich aber dennoch frei dazu verhalten zu können, ist die Wurzel der Idee, sich einer absoluten schöpferischen Freiheit zu verdanken, die aus dem Nichts ins Dasein ruft.

Die strukturelle Ambivalenz menschlichen Existierens ist auch eine Ambivalenz von Ohnmacht und Macht. Denn in dieser Ambivalenz besteht auch die Möglichkeit, sich zur eigenen Macht zu entschließen und angesichts der eigenen Ohnmacht nichts sein zu wollen als Wille zur Macht und ihrer Steigerung.

Daß dies eine Perversion ist, wird für E. LEVINAS (1992; vgl. H. PEUKERT 1998b) deutlich angesichts der extremsten Erfahrung, die das 20. Jahrhundert hervorgebracht hat, der Erfahrung der radikalen Vernichtung des anderen, die ihn schon *vor* dem Mord zur Sache, zur Materie reduziert hat, die spurlos beseitigt werden kann. Der elementare Protest gegen die radikale Vernichtung ist für LEVINAS das Phänomen des Antlitzes des anderen, das alle meine Konstruktionen über ihn durchschlägt und sich dadurch als Spur eines ganz anderen, als „nicht zu vergegenwärtigende Spur, Modus des Unendlichen“ (ebd., S. 257) erweist. Das verändert mein Verhältnis zum anderen: Ich muß ihm schon immer diese Dimension, aus einer Unendlichkeit zu kommen, zugestehen. Das bestimmt auch das zeitliche Verhältnis zum anderen: Zeit ist nicht nur Vergehen und Verenden, sondern Zeit ist jeweils auch die Möglichkeit eines Neuanfangs oder, wie LEVINAS (1996) in seinen letzten Vorlesungen über „Gott, der Tod und die Zeit“ sagt: „Die Zeit wäre somit die Explosion des *Mehr* des Unendlichen im *Weniger*“ (ebd., S. 127). Der adäquate Umgang mit dem anderen ist deshalb, ihm diese Erfahrung des Unendlichen und damit jeweils die Möglichkeit des Neuanfangs zuzugestehen. Für LEVINAS ist dies ein Handeln, dem er eine quasi indirekte Kausalität nach rückwärts zugesteht. Das Phänomen der

Vergebung ist das Zugeständnis des Neuanfangs in der verlorenen Zeit; das Eingedenken der Toten ist das Zugestehen der Möglichkeit der Explosion des Unendlichen im Endlichen. Dieses Zugestehen darf man nicht einfach für sich usurpieren. Der letzte Satz von W. BENJAMINS Aufsatz über GOETHES „Wahlverwandtschaften“ lautet: „Nur um der Hoffnungslosen willen ist uns die Hoffnung gegeben“ (1980, S. 201). Aber so ist sie uns gegeben (vgl. H. PEUKERT 2000).

8. Pädagogische Bildung

In Bildung geht es um eine reflektierende Urteilskraft, die den unmittelbaren Bezug auf Verwendungszusammenhänge bricht, um eine Reflexion, die in der solidarischen Wahrnehmung der Ambivalenz menschlicher Existenz gegen Exklusion und Vernichtung von Menschen aufsteht und beizutragen versucht zur Transformation destruktiver Mechanismen, um dadurch zu einer Verfaßtheit der Gesellschaft zu kommen, die allen Lebensmöglichkeiten eröffnet. Und systematische Erziehungswissenschaft hat die Aufgabe, die Elemente, Grunddimensionen und Bedingungen der Genese solchen Handelns zu analysieren, nicht um dogmatische Antworten zu liefern, sondern um durch kritische Reflexion hindurch auch Prozesse „pädagogischer Bildung“ (vgl. FLITNER 1983) voranzutreiben.

Literatur

- ACKERMAN, B.: We the People, Bd. 1. Cambridge (Harvard University Press) 1991.
- ADORNO, Th.W.: Theorie der Halbbildung. In: Gesammelte Schriften, Bd. 8. Frankfurt a.M. 1972, S. 93–121.
- BAUER, W.: Subjektgenese und frühes Erwachsenenalter. Weinheim 1997.
- BEARDSWORTH, R.: Derrida & the Political. London/New York (Routledge) 1996.
- BECHTEL, W./GRAHAM, G. (Hrsg.): A Companion to Cognitive Science. Blackwell Companion to Philosophy. Oxford (Blackwell) 1999.
- BENJAMIN, W.: Gesammelte Schriften. Werkausgabe, hrsg. v. R. TIEDEMANN/H. SCHWEPPENHÄUSER. Bd. I. Frankfurt a.M. 1980.
- BENNER, D./BRÜGGEN, F.: Erziehung und Bildung. In: CH. WULF, (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim/Basel 1997, S. 768–779.
- BOHMAN, J.: Public Deliberation. Pluralism, Complexity, and Democracy. Cambridge/London (The MIT Press) 1996.
- BOURDIEU, P.: Das Elend der Welt. Konstanz 1998.
- BUCHANAN, J.M.: Constitutional Economics. In: The New Palgrave, Bd. 1, 1987, S. 585–588.
- BUTLER, J.: Subjects of Desire. Hegelian Reflections in Twentieth-Century France. With a New Preface. New York (Columbia University Press) 1999.
- CRITCHLEY, S.: The Ethics of Deconstruction. Derrida & Levinas. With a New Preface, Oxford (Blackwell) 1999.
- DERRIDA, J.: Die Schrift und die Differenz. Frankfurt a.M. 1972.
- DERRIDA, J.: Marx' Gespenster. Frankfurt a.M. 1995.
- DUNN, J.: The Beginnings of Social Understanding. Oxford (Blackwell) 1988.
- EINSTEIN, A./INFELD, L.: Die Evolution der Physik. Wien/Hamburg 1950.
- FLITNER, W.: Exkurs über pädagogische Bildung. In: WILHELM FLITNER. Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN/A. FLITNER/U. HERMANN. Bd. 2: Pädagogik. Paderborn u.a. 1983, S. 280–283.
- FLITNER, W.: Rückschau auf die Pädagogik in futurischer Absicht (1976). In: Wilhelm Flitner. Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN/A. FLITNER/U. HERMANN. Bd. 3: Theoretische Schriften. Paderborn u.a. 1989, S. 422–461.

- FRASER, N.: *The French Derrideans: Politicizing Deconstruction or Deconstructing the Political*. In: N. FRASER: *Unruly Practices*. Minneapolis (University of Minnesota Press) 1989, S. 69–92.
- FRASER, N./HONNETI, A.: *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*. Frankfurt a.M. 2000 (im Erscheinen).
- GOPNIK, A./MELTZOFF, A./KUHLM, P.: *How Babies Think. The Science of Childhood*. London (Weidenfeld & Nicolson) 1999.
- HABERMAS, J.: *Wahrheit und Rechtfertigung. Philosophische Aufsätze*. Frankfurt a.M. 1999.
- HEIDEGGER, M.: *Sein und Zeit*. Tübingen 1927.
- HEISENBERG, W.: *Der Teil und das Ganze*. München 1975.
- HOMANN, K.: *Die Bedeutung von Dilemmastrukturen für die Ethik*. In: S. ABELDT/W. BAUER u.a. (Hrsg.): „... was es bedeutet, ein verletzbarer Mensch zu sein“. *Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie*. Festschrift zum 65. Geburtstag von Helmut Peukert. Frankfurt a.M. 2000, S. 256–266.
- HOMANN, R.: *Theorie der Lyrik*. Frankfurt a.M. 1999.
- JAMESON, F.: *Postmodernism or, The Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham (Duke University Press) 1991.
- JASPERS, K.: *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*. München 1949.
- KANT, I.: *Werkausgabe in 12 Bänden*. Hrsg. v. W. WEISCHDEL. Frankfurt a.M. 1977.
- KEIL, G./SCHNÄDELBACH, H.: *Naturalismus. Philosophische Beiträge*. Frankfurt a.M. 2000.
- KIERKEGAARD, S.: *Die Krankheit zum Tode*. Düsseldorf 1954.
- KIVELÄ, A.: *Gibt es noch eine Theorie pädagogischen Handelns?* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 44 (1998), S. 603–615.
- KOJÈVE, A.: *Hegel. Eine Vergegenwärtigung seines Denkens. Kommentar zur Phänomenologie des Geistes*. Frankfurt a.M. 1975.
- KOLLER, Ch.: *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München 1999.
- LEVINAS, E.: *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht* (1978). Freiburg/München 1992.
- LEVINAS, E.: *Gott, der Tod und die Zeit*. Wien 1996.
- LUHMANN, N.: *Jenseits von Barbarei*. In: M. MILLER/H.-G. SOEFFNER (Hrsg.): *Modernität und Barbarei. Soziologische Zeitdiagnose am Ende des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt a.M. 1996, S. 219–230.
- MARKL, H.: *Wissenschaft gegen Zukunftsangst*. München 1998.
- NIETZSCHE, F.: *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden*. Hrsg. v. G. COLLI/M. MONTINARI. München/Berlin/New York 1980.
- OERTER, R./NOAM, G.: *Der konstruktivistische Ansatz*. In: R. OERTER u.a. (Hrsg.): *Klinische Entwicklungspsychologie*. Weinheim 1999, S. 45–78.
- PASCAL, B.: *Gedanken über die Religion und einige andere Themen*. Hrsg. v. J.-R. ARMOGATHE. Stuttgart 1997.
- PEUKERT, H.: *Zur formalen Systemtheorie und zur hermeneutischen Problematik einer ‚politischen Theologie‘*. In: H. PEUKERT (Hrsg.): *Diskussion zur ‚politischen Theologie‘*. Düsseldorf 1969, S. 82–95.
- PEUKERT, H.: *Über die Zukunft von Bildung*. In: *Frankfurter Hefte, FH-Extra 6* (1984), S. 129–137(a).
- PEUKERT, H.: *Was ist eine praktische Wissenschaft? Handlungstheorie als Basistheorie der Humanwissenschaften*. In: O. FUCHS (Hrsg.): *Theologie und Handeln. Beiträge zur Fundierung der Praktischen Theologie als Handlungstheorie*. Düsseldorf 1984, S. 64–79(b).
- PEUKERT, H.: *Bildung als Wahrnehmung des Anderen. Der Dialog im Bildungsdenken der Moderne*. In: I. LOHMANN/W. WEISSE (Hrsg.): *Dialog zwischen den Kulturen*. Münster/New York 1994, S. 1–14.
- PEUKERT, H.: *Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs*. In: M. MEYER/A. REINARTZ (Hrsg.): *Bildungsgangdidaktik*. Opladen 1998, S. 17–24(a).
- PEUKERT, H.: *Unconditional Responsibility for the Other. The Holocaust and the Thinking of Emmanuel Levinas*. In: A. MILCHMAN/A. ROSENBERG (Hrsg.): *Postmodernism and the Holocaust. Holocaust and Genocide Studies, vol. 72*. Amsterdam/Atlanta (Editions Rodopi) 1998, S. 155–165(b).
- PEUKERT, H.: *Zur Logik transformatorischer Lernprozesse*. In: I. PIES/M. LESCHKE (Hrsg.): *Karl Poppers kritischer Rationalismus*. Tübingen 1999, S. 188–192.
- PEUKERT, H.: *Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung. Mit einem neuen Nachwort*. Frankfurt a.M. 2000.
- PEUKERT, U.: *Intergenerationelle Solidarität*. In: *Concilium* 32 (1996), S. 162–169.
- PEUKERT, U.: *Der demokratische Gesellschaftsvertrag und das Verhältnis zur nächsten Genera-*

- tion. Zur kulturellen Neubestimmung und zur gesellschaftlichen Sicherung frühkindlicher Bildungsprozesse. In: Neue Sammlung 37 (1997), S. 277–293.
- PUTNAM, H.: Reflexive Reflections. In: Words and Life. Hilary Putnam. Hrsg. v. J. CONANT. Cambridge/London (Harvard University Press) 1994, S. 416–427.
- SCHÄFER, A.: Individuelle Bildung – zwischen Vernunft, Negativität und Tragik. In: L. KOCH/W. MAROTZKI/A. SCHÄFER (Hrsg.): Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim 1997, S. 29–44.
- SCHRÖDINGER, E.: „What Is Life?“. Cambridge (Cambridge University Press) 1944.
- THUROW, L.C.: Die Reichtumspyramide. Düsseldorf 2000.
- UNITED NATIONS POPULATION DIVISION (Hrsg.): World Population Prospects. The 1998 Revision. Bd. 1. New York 1998.
- WEIZSÄCKER, K.F. v.: Die Verantwortung der Wissenschaft im Atomzeitalter. Göttingen 1964.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Helmut Peukert, Innocentiastr. 56, 20144 Hamburg