

Heitkaemper, Peter

## Bildung als Dispositiv des Friedens

Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: *Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 275-279. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 21)*



Quellenangabe/ Reference:

Heitkaemper, Peter: Bildung als Dispositiv des Friedens - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: *Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 275-279 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-226432 - DOI: 10.25656/01:22643*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-226432>

<https://doi.org/10.25656/01:22643>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

# Allgemeinbildung

Beiträge zum 10. Kongreß der Deutschen  
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 10. bis 12. März 1986  
in der Universität Heidelberg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben  
von Helmut Heid und Hans-Georg Herrlitz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1987

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Allgemeinbildung :**

vom 10. – 12. März 1986 in d. Univ. Heidelberg / im Auftr. d. Vorstandes  
hrsg. von Helmut Heid u. Hans-Georg Herrlitz. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1987.

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 10)  
(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 21)

ISBN 3-407-41121-9

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom ...  
Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, 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 Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1987 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41121 9

# Inhaltsverzeichnis

## I. Öffentliche Ansprachen

GERHARD RAU . . . . .	13
THEODOR BERCHEM . . . . .	15

## II. Allgemeinbildung – Geschichte, Philosophie, Empirie

### *Das Interesse der Pädagogik an der alteuropäischen Erziehungs- und Bildungsgeschichte*

ERHARD WIERSING Kontinuität oder Traditionsbruch? Einige Thesen zum Übergang von der alteuropäischen zur modernen Erziehungs- theorie und -praxis . . . . .	19
CHRISTIAN RITTELMAYER Gestalten der Bildung in der christlichen Trinitätslehre . . . . .	27
JÜRGEN-E. PLEINES Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie . . . . .	35
KLAUS BECK Allgemeinbildung als Objekt empirischer Forschung – Methodologische Aspekte der Gegenstands- und Begriffskonstitution . . . . .	41
WOLFGANG ALTHOF Politische Sozialisation versus entwicklungsorientierte Moralerziehung? Inhaltliche und strukturelle Aspekte . . . . .	51

## III. Allgemeinbildung – didaktische und bildungspolitische Konsequenzen

### *Neue Technologien und allgemeinbildendes Schulsystem*

KLAUS-JÜRGEN TILLMANN Neue Technologien, Allgemeinbildung und Unterricht in der Sekundarstufe I . . . .	97
KLAUS KLEMM Technologischer Wandel in der Arbeitswelt – Konsequenzen für das allgemeinbil- dende Schulsystem . . . . .	105
KARL-OSWALD BAUER, PETER ZIMMERMANN Faszination und Skepsis gegenüber Bildschirmmedien. Ergebnisse einer schriftli- chen Befragung von Hauptschülern und Gymnasiasten . . . . .	112

GUSTAV GRÜNER, ADOLF KELL, GÜNTER KUTSCHA	
Neue Technologien und Bildung . . . . .	119
<i>Allgemeinbildung – wofür? Perspektiven im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit</i>	
FRANZ PÖGgeler	
Neue Allgemeinbildung im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit . . . . .	131
HORST SIEBERT	
Allgemeinbildung in der Erwachsenenbildung . . . . .	137
<i>Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung</i>	
ERHARD SCHLUTZ	
Aspekte des Spannungsverhältnisses von Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung . . . . .	141
WILKE THOMSEN	
Allgemeine Bildung zwischen Abwehr systematischer Verdinglichung und Entfaltung neuer Lebensformen . . . . .	151
<i>Allgemeinbildung und Sportpädagogik</i>	
ROLAND NAUL	
Sporterziehung als Bestandteil einer neuen Allgemeinbildung . . . . .	161
NORBERT SCHULZ	
Sportunterricht und wissenschaftspropädeutisches Lernen . . . . .	172
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Freizeitcurricula in der Bundesrepublik Deutschland und in Westberlin . . . . .	183
MANFRED BAYER	
Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für Allgemeine Bildung . . . . .	191
<i>Allgemeinbildung aus weiblicher Sicht</i>	
BÄRBEL SCHÖN	
Zur Einführung . . . . .	211
ILSE BREHMER	
Die allgemeine Bildung der Frauen. Versuch einer historischen Rekonstruktion . . . . .	213
ANNEDORE PRENGEL	
Gleichheit und Differenz der Geschlechter. Zur Kritik des falschen Universalismus der Allgemeinbildung . . . . .	221
ASTRID KAISER	
Bildung für Mädchen und Jungen . . . . .	231
GOTTHILF GERHARD HILLER	
Allgemeinbildung aus sonderpädagogischer Sicht . . . . .	239

*Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung sozialer Hilfe*

HELMUT RICHTER

Deinstitutionalisierung – Alltagswende ohne pädagogische Perspektive?  
Vorstudien zu einer Kommunalpolitik . . . . . 245

HELGE PETERS

Individualisierung der Lebenslagen und Sozialarbeit . . . . . 258

THOMAS OLK

Neue Subsidiaritätspolitik – Zauberformel oder fauler Zauber? . . . . . 265

*Allgemeinbildung im Atomzeitalter*

PETER HEITKÄMPER

Bildung als Dispositiv des Friedens . . . . . 275

ROLF HUSCHKE-RHEIN

Bildung – Subjekt – Natur. Zur Entwicklungsgeschichte der Allgemeinbildung  
(Bericht über ein Referat) . . . . . 280

ARNOLD KÖPCKE-DUTTER

Gabriel Marcells Kritik der Allgemein-Bildung  
(Bericht über einen Vortrag) . . . . . 284

VOLKER BUDDRUS, HANS DIETER LOEWER

Friedenspädagogik als ganzheitliche Bildung . . . . . 287

HEINZ SCHERNIKAU

Friedenserziehung und Wehrkunde in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland  
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) . . . . . 290

DETLEF GLOWKA

Allgemeinbildung im internationalen Vergleich  
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) . . . . . 297

**IV. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge . . . . . 299**

# Allgemeinbildung im Atomzeitalter

PETER HEITKÄMPER

## Bildung als Dispositiv des Friedens

### *1. Das Atomzeitalter braucht einen qualitativ neuen Bildungsbegriff*

Jede Zeit hat den Bildungsbegriff, den sie verdient. Sie leistet ihn stets neu durch die unablässigen Diskurse, die Alltagssprache und das Alltagsdenken, die gesamte Praxis von Einschätzungen, Wertorientierungen, Produktion von Wörtern und Sachen. Dies ist material der ständig stattfindende Handlungs- und Lernprozeß, gleichzeitig die Voraussetzung für mehr oder weniger verdichtete Lernprozesse, die mit einigen Definitionselementen versehen seit dem Humanismus/Neuhumanismus Bildung genannt werden.

Ideengeschichtlich mag demnach mit einigen Übereinstimmungen von Bildung – eben nur analog – gesprochen werden: material unterscheidet sich der Bildungsbegriff im Atomzeitalter von *Zeitaltern der Neuzeit* entschieden. Bildung muß heute mit der Tatsache zurechtkommen, daß gerade der „gebildete Mensch“ sich und seine Mitmenschen an seine Grenze, ja seine totale Vernichtungsmöglichkeit katapultiert hat. Die Atombombe, die Auslöschungsmittel, die Kernkraftwerke, die Genmanipulationen sind die Probe auf die Anthropologie und Bildung: was ist der Mensch, der so etwas produziert, wie wird er damit umgehen, und: kann Bildung die Vernichtung der Menschen verhindern? Solche Fragestellungen können im „alten“ Bildungsbegriff nicht gefunden werden, konnte dort doch mit Fug und Recht davon ausgegangen werden, daß eine kultivierte Menschheit sich solche Probleme der Selbstvernichtungsmöglichkeit nie schaffen würde. Dementsprechend wäre ein Vertrauen auf alte Gedankengänge von Bildung zur Lösung heutiger Probleme eine verhängnisvolle Realitätsleugnung.

Dies bestätigt nur die These, daß es im philosophischen und wissenschaftlichen Sinne streng genommen keine genaue begriffliche Entwicklungsgeschichte gibt, sondern nach THOMAS KUHN immer nur „normale Wissenschaft“ als Generalisierung, Ähnlichkeitsrelationen und konvergentes Denken unter Auswahl von Wirklichkeiten (WEINERT 1984, S. 339 ff.). MICHEL FOUCAULT insistiert darauf, „daß sich das historische Apriori von Zeitalter zu Zeitalter verändert“ (ebd., S. 341): dementsprechend treibt die Episteme des Atomzeitalters (als Bedingung der Möglichkeit) auch erst ihren Bildungsbegriff hervor.

Qualitativ neu muß der Bildungsbegriff sein der Extension und Intension nach: extensiv genügt weder ein elitärer, regionaler, abgrenzender Begriff; intensiv muß dieser Bildungsbegriff einen Berg neuartiger, gefährlicher, zeitlich überfälliger Probleme durcharbeiten und transformieren.



## 2. Die Kritik am historischen Bildungsbegriff entzündet sich an seiner partiellen Unwahrhaftigkeit

Bildung gehörte immer zur Mikrophysik der Macht. Schon allein deswegen, weil Macht sich immer an Wissen anschließt und Wissen sich immer an Macht anschließt (SCHWY 1978, S. 26). Bildung als Krise ist Widerstand: aber wo ist Bildung Krise und wie lange Betroffenheit? Wie tief geht die Transformation durch Bildung, wie politisch verbreitet die humane stete Veränderung?

Was deutlicher ins Auge springt, ist die Ausschließungsfunktion von Bildung: Bildung als Elite-Ausgrenzung (mit Initiationsritualen, eigener Sprache, mit einem System von Sprechverboten: vgl. die Pazifismusdiskussion bis in unsere Tage hinein, Sprechhemmungen bis Sanktionen bei Zuwiderhandlung gegen Militarismus und Vernichtungswissenschaft/-wirtschaft etc.), Bildung als Zustimmung zu struktureller Gewalt bis direkter Gewalt gegenüber den nicht so Ritualisierten, weltweit zementiert durch institutionalisierte ideologische, politische und ökonomische Gewaltverhältnisse bis zur Gewalt gegenüber der Natur.

Die Unwahrheit besteht darin, Bildung allein mit Wahrheit (einem bestimmten Wahrheitsbegriff) zusammenzudenken und Bildung als Dispositiv der Macht nicht zu sehen. Dort, wo Bildung Befreiung, Dienst an der Wahrheit und Ehrfurcht im Sinne Goethes (in der auf unsere heutige Situation notwendigen Übersetzung) bedeutet, wo sie Widerstand gegen den Sog der Macht, ihre Teilungen, Aneignungen, Regelungen ist, haben die jeweils Herrschenden allzu oft alles getan, diese unkontrollierbaren Befreiten mit Ansehen, Aufträgen, Ausstattungen, Recht, Drohungen etc. umzubiegen und die „gelehrte Ungeniertheit“ zu kanalisieren.

Dies ließe sich unschwer konkret in einer Archäologie des Wissens (und der hintergründigen Diskurse, Interessen etc.) beschreiben und weiterhin auch im Zusammenhang mit Bildung in einer Genealogie der Macht (und ihrer Regelmäßigkeiten) aufweisen.

Hinter einer oberflächlich stringenten Entwicklungsgeschichte von Bildung stehen also sehr viele Spiele der Wahrheit (gespeist aus Diskursen, z. B. im praktischen Alltagsleben, in der Wissenschaft etc.) und sehr viele Spiele der Macht (nichtdiskursive, z. B. naturhafte Elemente); die Wahrheiten heutiger Diskurse und Macht können nicht mehr die angedeutete geschichtliche Unwahrhaftigkeit reproduzieren, die übrigens den Unfrieden mit verursacht hat.

## 3. Als grundlegende, implizite Theorie (*mathesis universalis*) läßt sich in der Geschichte ein ökologischer Subjektbegriff und ein entsprechender ökologischer Bildungsbegriff nachweisen.

FOUCAULTS Archäologie des Wissens und seine Genealogie der Macht haben durch ein drittes Element, nämlich das Subjekt, z. T. ihren Zusammenhalt, z. T. ihren widerständigen Ort (FOUCAULT 1984, S. 73ff.). Das Subjekt, insbesondere das „gebildete“, hat in dieser Konstellation die ethische Position der Politik der Wahrheit, die ethische Haltung zum Wissen und zur Macht. Schon in der griechischen Antike drückte sich diese Position im *Gnothi Sauton* und in der *Epimeleia heautou* aus: erkenne dich, Sorge für dich, und du hast eine Freiheit des Gebildeten, die nicht korrumpierbar ist (natürlich dort auf dem Hintergrund einer für den Gebildeten instrumentalisierten Sklavenschaft!). Die *Oikeiosis*-Lehre des

Zenon und der Stoa (FOUCAULT 1984) verband damit – neben einem entwicklungspädagogischen – einen ökonomischen Subjektbegriff, indem sie den Werdegang des Subjekts als Stadien von der Zuneigung und Zuwendung der Eltern über die Zuneigung zur Zugehörigkeit beschreibt und als Ergebnis und Ziel das In-sich-selbst-häuslich-Werden (oikos, Heimat, Identität bekommen), das Zuhause-Fühlen definiert. Diese Selbst-Konstitution als Selbstsorge ist die Arbeit des Selbst an sich selbst als Ethos (Benehmen, Lebensführung, Verhalten zu anderen), das „das Haus in Ordnung bringen und halten“, die Kontrolle über alle seine Unfreiheiten (nicht Sklaven seiner selbst, seiner Begierden, der Macht zu werden), das Eintreten in das Spiel der Wahrheit über sich selbst und andere, in der Umgebung, in der Polis. Hier ist auch ein friedenspolitischer/friedenspädagogischer Gehalt: der freie, ethische Mensch übt wie über sich selbst auch nicht über andere Gewalt und Herrschaft aus; die Tugenden des Friedens bilden sich in ihm seit frühester Jugend in den verschiedensten Feldern, Gebrauchsregeln, aus. Selbstsorge ist somit Friedenssorge, im Subjekt eingerichtet (institutionalisiert), die ständige Konstitution des Subjekts (die Katasteme der Stoa).

Im Lateinischen wurde diese Oikeiosis-Lehre mit „secundum naturam vivere“ übersetzt: der Subjektbegriff ist unmittelbar mit einem Naturbegriff gekoppelt. Frei und gebildet ist, wer im Verhältnis zu Wissen und Macht gemäß der Natur, der Ordnung (dem Ordo bei THOMAS VON AQUIN) lebt. Und schon hier zeigt sich, daß das kentron, der widerständige Stachel des Sokrates, herausdefiniert worden ist.

Dieses secundum naturam vivere ist im Bildungsbegriff bis zu den Neuhumanisten erhalten geblieben. Interessant ist die Verbindung des Subjektbegriffs mit dem Naturbegriff in der Bildungstheorie WILHELM VON HUMBOLDTS. Bildung ist der Weg der Befreiung; die innere Kraft der Natur des Menschen (Subjektivität) strebt nach außen in die Natur (Objektivität) und sucht die Welt in sich hineinzunehmen, in sich selbst abzubilden, auszubilden, durchzubilden: Der Mensch durchläuft also einen Kreislauf von seiner Natur über die Natur und die Geschichte zurück zur Bildung seiner Natur.

*4. Bildung steht im Atomzeitalter in neuer Weise auf dem Prüfstand: Bildung soll im Verhältnis zu Wissen und Macht mithelfen, daß das Subjekt nicht seine Grenze zur Natur erprobt und damit die Menschheit vernichtet.*

In der Dialektik KANTS von Natur und Freiheit hat die Natur den Menschen hervorgebracht, um ihre Freiheit zu einem Höhepunkt auszubilden. Diese ökologisch zu interpretierende Subjektivität hat sich zugunsten einer Herrschaft über die Natur pervertiert, das Subjekt (von sub-icere) unterwarf sich dem Gestell (HEIDEGGER), auch der Wissenschaft: der oben skizzierte Bildungsbegriff verschwand. Eine Hoffnung bleibt das Widerständige dieses Bildungsbegriffs, z. B. die Selbstsorge: Bildung und „Wahrheit gibt es nur um den Preis einer Konversion des Subjekts“ (FOUCAULT 1984, S. 34). Das Subjekt ist so weit weg von seiner Subjektrolle, daß es sich erst zur Arbeit an sich selbst zwingen, transformieren muß.

Es ist heute schwer, objektivistisches Wissen in Wahrheitsspiele umzubilden und die Wahrheit wieder auf das Subjekt zukommen zu lassen (auch wenn die Quantenphysik, das Paradigma der Selbstorganisation, die systemische Kybernetik, aber auch andere untergründige Diskurse: Ästhetik, Handlungsorientierungen etc. längst vom Paradigma der Unterdrückung der Natur abgerückt sind). Hoffnungen für die Bildung sind also die Änderungen der Archäologie des Wissens und der Mikrophysik der Macht.

5. *Eine Transformation der Politik der Wahrheitsspiele durch Bildung geschieht mit Hilfe*

- a) geduldiger Diskurserien sich selbstsorgender widerständiger Subjekte,
- b) des konkreten Wissens und Bewußtmachens des Unfriedens und
- c) des Eintretens in die Regeln der Macht(-Genealogie) Bildung wird zum Dispositiv des Friedens durch die spirituelle Sorge des Subjekts um seine eigene Transformation seines Wissens und seiner Beziehungen zu Machtinstitutionen.

In diesen Sinne sprechen für eine Neufassung des Bildungsbegriffs

- a) seine bedenkenswerten Zeugnisse menschlicher Selbstverwirklichung und Widerständigkeit,
- b) jene Spiritualität, Wärme, Gewaltlosigkeit, ja heimatliche und sinnhafte Standortbestimmung des Subjekts,
- c) seine ökologisch-ökoethisch-systemische Ausdeutung.

Der Gebildete ist der gewaltlose Widerspruch (im Sinne GANDHIS) und dadurch der Befreier von Gewalt, er lebt eine „art d’existence“ vor, eine culture de soi, eine ethique des plaisirs, die Politik einer gesunden Gesellschaft im Gebiet der Mikrophysik der Macht.

HANS-GEORG WITTIG erinnert an GANDHIS Pädagogik: zuerst das Wollen des Guten wecken, dann das Können des Guten üben, zum Schluß das Kennen des Guten klären – und damit gesellschaftliche Lernbewegungen großen Ausmaßes hervorbringen. Das Satyagrahi GANDHI mit seiner meditativen Seelenkraft, dem Nichtvergelteten des Unrechts und dem gewaltlosen Widerstand lebte bis zu Beginn des Atomzeitalters – genügt uns heute sein Bildungsbegriff im Sinne des Friedens?

Dem Ausmaß an Macht: Institutionalisierungen, struktureller Gewalt, verminderter Bedeutung des Subjekts usw. steht noch heute ein ebenso umfangreiches Wahrheits-Wissen gegenüber, das teils von der Macht instrumentalisiert wird. In diesem Kontext kann Bildung nicht mehr auf das idealistische Konzept des autonomen Subjekts setzen, sondern sie muß sich der ökologischen Bildungstheorie erinnern und es mit dem heutigen Wissen und mit heutigen Machtregeln ausstatten.

*Zum Beispiel steht uns heute für solche neuen Freiheits- oder Entfremdungsdimensionen kybernetisches Wissen zur Verfügung:* das Subjekt ist eine Selbstorganisation in Vernetzung mit anderen Lebenssystemen, die alle aufeinander angewiesen sind. FREDERIC VESTER u. a. erörtern biokybernetische Regeln „secundum naturam vivere“, um möglichst gewaltlos nach den energiesparenden Gesetzen der Natur „ökologisch friedlich“ handeln zu können. Entsprechend wäre ein biokybernetischer Bildungsbegriff im Sinne des Friedens zu entwickeln (HEITKÄMPER 1986, S. 49 ff.): das ethisch handelnde, bildende und gebildete Subjekt handelt in einem Lebensvollzug, der die Gesetze der Lebenssysteme beachtet, schonend und behutsam im Sinne des konkreten Abbaus von Gewalt, der Partizipation, Dezentralisierung, schonenden Technik, ökologischer Verträglichkeit, sparsamer Energienutzung, insgesamt also symbiotisch, ganzheitlich, empathisch.

Auf der Grundlage dieses zu fördernden Wissens, wie in dieser Weise ökologisch zu handeln ist, bleibt das Subjekt immer im Ungleichgewicht, ein dynamisches System, offen im Austausch mit der Umwelt, stets autokatalytisch.

Und nicht zuletzt setzt das ethisch in der Perspektive des Friedens handelnde Subjekt (im Sinne GANDHIS, MARTIN LUTHER KINGS, der Friedensbewegung) Widerstand und positive Spiritualität nach den Regeln von Machtstrategien ein. Der Gebildete (der sich, sein Haus,

seine Polis in Ordnung hält) gestaltet die Mikro- und Makro-Prozesse mit, er bedient sich dabei aktiv der im Atomzeitalter vielfältiger gewordenen Instrumente – immer in der Gefahr, der Ambivalenz dieser Instrumente zu erliegen.

Die Zukunft bleibt in diesem Sinne offen. Bildung ist ein Dispositiv, auf das der Frieden angewiesen ist.

### *Literatur*

- BENNER, D./BRÜGGEN, F./GÖSTEMEYER, K. F.: HEYDORNS Bildungstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 28, 1982, S. 76–92.
- FOUCAULT, M.: Freiheit und Selbstsorge. (Hrsg. und bearbeitet von HELMUT BECKER und LOTHAR WOLFSTETTER), Frankfurt/M. 1984.
- HEITKÄMPER, P.: Bildung als transformierende Politik. In: HEITKÄMPER/HUSCHKE-RHEIN (Hrsg.): Allgemeinbildung im Atomzeitalter. Weinheim 1986, S. 28–57.
- SCHIWY, G.: Kulturrevolution und „Neue Philosophen“. Reinbek 1978.
- WEINERT, F.: Die Arbeit der Geschichte. Ein Vergleich der Analyse-Modelle von KUHN und FOUCAULT. In: Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie 13, 1984, S. 336–358.
- WITTIG, H. G.: GANDHIS Weg zur Wahrheit. In: KERN, P./WITTIG, H. G.: Notwendige Bildung. Bern 1985, S. 223–232.

### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Peter Heitkämper, Janningsweg 49, 4400 Münster