



Ralf Koerrenz

**Bildung.**  
**Eine Theorie  
der Postmoderne**

**BELTZ** JUVENTA

Ralf Koenig  
Bildung. Eine Theorie der Postmoderne



Ralf Koerrenz

# **Bildung. Eine Theorie der Postmoderne**

**BELTZ** JUVENTA

Der Autor

Prof. Dr. Dr. Ralf Koerrenz lehrt und forscht am Institut für Bildung und Kultur der Friedrich-Schiller-Universität Jena im Bereich Historische Pädagogik und Globale Bildung.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-7799-6701-9 Print  
ISBN 978-3-7799-6702-6 E-Book (PDF)

1. Auflage 2022

© 2022 Beltz Juventa  
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel  
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza  
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor\_innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

<b>Vorwort – zum Geleit</b>	7
<b>I. Bildung – der Mensch im Zeitalter der Aufklärung</b>	9
1. Bildung – Annäherungen an eine Anthropologie im Horizont der Aufklärung	9
2. Aufklärung – die Mehrdeutigkeit einer Signatur	14
3. Aufklärung – die beiden Wege der Ethik	19
4. Bildung – Konfiguration der Sache	22
5. Bildung – Konfigurationen des Begriffs	28
6. Aufklärung – Konstellationen der Herrschaft	34
7. Bildung in der Formensprache der Postmoderne	39
<b>II. Bildung als Operation</b>	43
1. Anthropologische Universalien	43
2. Bildung als Hermeneutik – Annäherungen	47
3. Vor-Urteile und Macht	53
4. Die vier Dimensionen des Hermeneutischen Zirkels	57
5. Das innere Urteil als re-aktionäre Unterwerfung	62
6. Das innere Urteil als kritisch-operative Bildung	66
7. Die Vollendung des Verstehens im Umgang mit der eigenen Struktur der Vor-Urteile	70
<b>III. Bildung als Kritik</b>	73
1. Orientierungen und Wege	73
2. Bildung als Prozess und Besitz	77
3. Bildung als Umgang mit Entfremdung	81
4. Vor-Urteile und Weltwahrnehmung	85
5. Horizonte der Kritik	88
6. Begründung und Begrenzung von Kritik	91
7. Das anthropologische Paradox der Kritik	94
<b>IV. Bildung in der Gegenwart von Vergangenheit</b>	101
1. Das Gedächtnis der Bildung	101
2. Bildung und das Gedenken der eigenen Geschichtlichkeit	103
3. Das griechische Paradigma – Skizze eines Kulturmusters	105
4. Das hebräische Paradigma – Skizze eines Kulturmusters	113
5. Lebenslauf als Geschichte	120
6. Lebenslauf als Kritik von Vor-Urteilen	123
7. Lebenslauf und der Zaun der Menschenwürde	127

<b>V. Bildung in der Gegenwart von Zukunft</b>	133
1. Normalität als Hintergrund für Zukunft	133
2. Die Zukunft der Vor-Urteile	137
3. Bildung als Entwurf von Zukunft	142
4. Konstruktive Dekonstruktion als Zukunftsstrategie der Bildung	148
5. Das Globale als Gegenwart der Zukunft	153
6. Das Postkoloniale als Gegenwart der Zukunft	157
7. Das Digitale als Gegenwart der Zukunft	161
<b>VI. Bildung als politische Praxis</b>	167
1. Bildung als politische Praxis – eine Annäherung	167
2. Die anthropologische Universalität von Position	168
3. Positionen der anthropologischen Universalität	175
4. Der Vergleich als allgemeiner Weltbezug	181
5. Der Vergleich als kulturelles Prinzip	185
6. Der Vergleich als innere Ordnung	190
7. Bildung als politische Praxis	195
<b>VII. Bildung – kritisch-operativ</b>	203
<b>Literatur</b>	211

# Vorwort – zum Geleit

1. Bildung ist ein Referenzbegriff zu Lernen und ein Differenzbegriff zu Erziehung.
2. Bildung ist ein Grundbegriff der Allgemeinen Pädagogik, die nur kritisch-operativ noch denkbar ist.
3. Kritisch-operative Pädagogik wird hier in der postmodernen Formensprache angeboten.
4. Postmodern 1: Sprache ist und bleibt Fragment.
5. Postmodern 2: Ein Satz ist ein Satz und steht für sich.
6. Postmodern 3: Die Lesenden und Hörenden erst füllen den Abstand zwischen Buchstaben, Wörtern und Sätzen mit Sinn.
7. Das Fragmentierte der Absätze verweist auf die Freiheit und die Verantwortung des Verstehens.
8. Bildung ist ein Grundbegriff der Allgemeinen Pädagogik, der gegen alle idealistischen Verbrämungen realistisch als eine Operation verstanden werden kann.
9. Die Operation konkretisiert sich als Unterscheidung und Entscheidung, eben als Kritik im ursprünglichen Sinne.
10. Bildung als kritische Operation ist eng verwoben in eine anthropologische Betrachtungsweise der Pädagogik im Zeitalter der Aufklärung.
11. Es ist alles nur geklaut – Fragmente aus Schriften und von anderswo.
12. Nichts Neues eben – aber wahrscheinlich nur „eigentlich“.
13. Die Ästhetik des ungefüllten Zeilenabstands symbolisiert den Grund einer Denkweise, die sprachskeptisch das Entscheidende für unaussprechlich und unnambar hält.
14. Die Unnambarkeit hat Tradition.
15. Irgendwo zwischen „Widerstreit“ und „Différance“ windet sich Sprache zur Sichtbarkeit.
16. Alles dreht sich in Bildung um die Bedingungen der Normalität, zu der wir passiv oder aktiv beitragen.
17. Alles dreht sich um die Normalität, in der Menschen leben, und der Feind ist eine Zahl.
18. Die Normalität gegen den Terror dieser Zahl zu erhellen, dafür ist diese Theorie geschrieben.



# I. Bildung – der Mensch im Zeitalter der Aufklärung

## 1. Bildung – Annäherungen an eine Anthropologie im Horizont der Aufklärung

- 1.1. „Wenn denn nun gefragt wird: leben wir jetzt in einem aufgeklärten Zeitalter? so ist die Antwort: Nein, aber wohl in einem Zeitalter der Aufklärung.“ (Kant 1784/1974, 15)
- 1.2. Wenn denn nun gefragt wird: Können wir das Paradies wiedererlangen oder ein Friedensreich vorwegnehmen? So ist die Antwort: Nein, aber wohl ein, an der Würde und an den Rechten aller Menschen ausgerichtetes Leben im Vorläufigen arrangieren.
- 1.3. Ein solches Arrangement im Vorläufigen setzt ein permanentes Ringen um eine kritisch ausbalancierte Normalität voraus – eine Normalität, die in einer Art dauerhaftem Laboratorium von dem Ringen um Menschenwürde umzäunt ist.
- 1.4. Eine Orientierung an Menschenwürde setzt vor allen näheren Bestimmungen mit dem Versuch einer Bestimmung von Gleichheit und Verschiedenheit aller Menschen ein.
- 1.5. Dieses Abwägen von Gleichheit und Verschiedenheit ist ein permanenter gesellschaftlicher Prozess, der in der Organisation von Herrschaft und der Institution des Rechts zum Ausdruck gebracht wird.
- 1.6. Ein Zeitalter der Aufklärung ist durch das Wissen um die unabschließbare Ausbalancierung von Gleichheit und Verschiedenheit aller Menschen sowie das offene Ringen um Herrschaft und Recht bestimmt.
- 1.7. Ein Zeitalter der Aufklärung agiert in der Anerkennung des Vorläufigen als Grundlage einer offenen Gesellschaft, ein aufgeklärtes Zeitalter verfängt sich im Terror absoluter Gewissheit.
- 1.8. Im Vorläufigen aber sind Zeitalter der Aufklärung besser als Zeitalter der Nicht-Aufklärung.
- 1.9. Was Aufklärung ausmacht, bedarf einer systematischen Bestimmung unter besonderer Berücksichtigung historischer Kontexte.
- 1.10. Ein Zeitalter der Aufklärung im Sinne Kants ist eine systematische Markierung, die überzeitliche Orientierung beanspruchen kann und doch in einem ganz bestimmten historischen Kontext formuliert wurde.

- 1.11. Eine soziologische und eine anthropologische Betrachtungsweise sind in der Betrachtung des Zeitalters der Aufklärung zu unterscheiden.
- 1.12. Eine soziologische Betrachtungsweise denkt von einem Primat der gesellschaftlichen Strukturentwicklung aus.
- 1.13. Eine anthropologische Betrachtungsweise setzt bei den Möglichkeits- und Bewährungshorizonten des einzelnen Menschen ein – mit Blick auf die menschliche Verstrickung in und Verantwortung für Gesellschaft.
- 1.14. Eine anthropologische Fokussierung von Aufklärung müsste primär danach fragen, wie Mensch-Sein von der Aufklärung her verstanden werden kann und was umgekehrt Mensch-Sein zum Verständnis von Aufklärung beizutragen vermag.
- 1.15. Mit Blick auf den einzelnen Menschen gibt es in der deutschen Sprache ein Synonym für eine Lebensgestaltung im Vorläufigen eines Zeitalters der Aufklärung: Bildung.
- 1.16. Bildung beschreibt den lernenden Umgang des Menschen mit sich selbst angesichts von Welt im Vorläufigen eines Zeitalters der Aufklärung.
- 1.17. In Bildung lernt ein Mensch an sich selbst mit sich selbst.
- 1.18. Grundlage allen Lernens ist – sofern es nicht ausschließlich als instinktgetrieben gedeutet wird – eine durch die Lebensverhältnisse bestimmte, in der Regel jedoch nicht vollständig aufhebbare Freiheit.
- 1.19. In dieser Freiheit ist der Mensch nicht nur frei gegenüber dem Außen von Welt, sondern vor allem auch gegenüber dem Innen seines Selbst.
- 1.20. Das Selbst ist in aller, mit der Zeit des Lebens wachsenden (Vor-) Geprägtheit frei in und durch seine Fähigkeit zu lernen.
- 1.21. Der Mensch hat das Potential, sich frei gegenüber der Welt und dem eigenen Selbst zu verhalten.
- 1.22. Bildung bezeichnet die Formen und Inhalte der Steuerung, die ein Mensch gegenüber seinem eigenen Lernen vornimmt.
- 1.23. Aufklärung verweist anthropologisch auf den Zusammenhang: Die Rückseite der Freiheit ist Verantwortung.
- 1.24. Bildung ist ein Ausdruck dafür, dass ein Mensch über das Lernen für sein Fühlen, Denken, Sprechen und Handeln nicht nur frei, sondern auch verantwortlich ist.
- 1.25. Bildung vollendet sich darin, dass sie der freien und verantwortlichen Steuerung des Lernens nicht nur gewahrt wird, sondern diese Freiheit und diese Verantwortung bewusst zur Maxime für das Fühlen, Denken, Sprechen und Handeln erhebt.
- 1.26. In Bildung spiegelt sich das Primat der Ethik im Lebenslauf.
- 1.27. Das Primat der Ethik zeigt sich als freie Verantwortung und verantwortete Freiheit.
- 1.28. Nicht, dass das Primat durchgängig realisierbar wäre – das wäre ein Leben im aufgeklärten Zeitalter.

- 1.29. Menschen leben im Nebel des Vorläufigen – erkenntnistheoretisch und ästhetisch.
- 1.30. Die ethische Funktion von Bildung erweist sich in diesem Nebel als Kompass.
- 1.31. Bildung als bewusst fragile Maxime für den Umgang mit sich selbst ermöglicht ein Leben im Vorläufigen eines Zeitalters der Aufklärung.
- 1.32. Bildung als spezifische Form der Steuerung des Lernens ist ein pädagogischer Grundprozess.
- 1.33. Der lernende Umgang des Menschen mit sich selbst basiert auf Urteilen, die ein Mensch über sich mit Blick auf sein Lernen fällt.
- 1.34. Die Formen des Urteilens decken ein Spektrum ab von passiver Duldung bis zu aktiver Ent-Scheidung einerseits und von unbewusster Mitläufigkeit bis zu bewusster Analyse andererseits.
- 1.35. Die Grade der Aktivität bzw. Passivität und die Grade der Bewusstheit bilden zusammen eine Matrix, in der die konkreten Alltagsgestaltungen von Bildung eingeordnet werden können.
- 1.36. Bildung in diesem Sinne ist eine Operation, eine Handlung, der eine Ent-Scheidung, eine Kritik, eines Menschen zugrunde liegt.
- 1.37. Das kritisch-operative Verständnis setzt zwei Annahmen voraus: ein notwendiges Minimum an Freiheit des Menschen und ein mögliches Maximum an Verantwortung.
- 1.38. Bildung ist die Signatur von (relativer) Freiheit und (absoluter) Verantwortung des Menschen als Individuum – dies ist das anthropologische Modell von Aufklärung im systematischen Sinne.
- 1.39. Bildung geschieht alltäglich und unentwegt, solange ein Mensch für sich ansprechbar ist.
- 1.40. Da ist nichts Idealistisches, Weltentrücktes und Selbstverwirklichendes in dem Gedanken an Bildung.
- 1.41. Bildung ist nichts Besonderes, nichts für Festtage und auch nichts für Krisen bzw. deren Bewältigung.
- 1.42. Bildung bewährt sich im Alltag und nicht in irgendwelchen idealen Ausnahmesituationen.
- 1.43. Das einzige Ideale in Bildung ist, wenn wir es denn überhaupt so bezeichnen wollen, die entkleidete Zurückgeworfenheit des Menschen auf sich selbst, auf das eigene Sein im unhintergehbaren Alltagsmodus des Lernens.
- 1.44. Menschen lernen – für diesen elementaren und universalen anthropologischen Sachverhalt müssen Menschen einen Umgang einüben und pflegen.
- 1.45. Dabei kann typologisch unterschieden werden, ob das Lernen von außen (von externen Impulsen) oder von innen (vom Selbst) gesteuert wird.

- 1.46. Die absichtsvolle Steuerung des Lernens wird in der deutschen Sprache vor allem über die Differenz von Erziehung und Bildung thematisiert.
- 1.47. Einerseits ist Bildung und Erziehung der Bezug auf das Lernen gemeinsam und andererseits, dass es in beiden Fällen um eine absichtsvolle und rekonstruierbare Steuerung dieses Lernens geht.
- 1.48. Der Unterschied zwischen Bildung und Erziehung liegt darin, wer als Akteur der Steuerung von Lernprozessen namhaft gemacht werden kann.
- 1.49. In der Erziehung sind dies sehr unterschiedliche Formen der direkten und indirekten Steuerung von außen – in Bildung ist es der einzelne Mensch, der sich *in* seinem Weltverhältnis und *über* sein Weltverhältnis zu sich selbst verhält.
- 1.50. Ein steuerungsloses Lernen gibt es nicht, ein absichtsloses Lernen schon. Das ist zu unterscheiden.
- 1.51. Äußere und innere Steuerungsimpulse wirken auf das Lernen des Menschen über den gesamten Lebenslauf hinweg, auch wenn bestimmte Steuerungen in bestimmten Lebensphasen ein besonderes Gewicht haben (wie z. B. Erziehung in der Kindheit) oder bestimmte Entwicklungsprozesse voraussetzen (wie z. B. Bildung mit Blick auf die Stufen der Selbst-Wahrnehmung).
- 1.52. Äußere und innere Steuerungsimpulse können absichtsvoll und nicht-absichtsvoll sein.
- 1.53. Äußere absichtsvolle Steuerungsimpulse bezeichnen wir als Erziehung, wenn wir eine Absicht (wenn vielleicht auch noch so indirekt) dekonstruieren und namhaft machen können.
- 1.54. Äußere absichtslose Steuerungsimpulse bezeichnen wir als Sozialisation, wobei im Sinne einer kritischen Analyse immer geprüft werden muss, ob nicht doch und – wenn ja – in welchem Umfang Absichten (auch in ihren unter Umständen unbeabsichtigten Nebenwirkungen) identifiziert werden können.
- 1.55. Innere absichtslose Steuerungsimpulse bezeichnen wir als Instinkte, wobei im Sinne einer kritischen Analyse immer geprüft werden muss, ob nicht doch – und wenn ja in welchem Umfang – Fühlen, Denken, Reden und Handeln einem bewussten Akt entspringen.
- 1.56. Innere absichtsvolle Impulse zur Steuerung des Lernens verweisen auf das Modell Bildung.
- 1.57. In einem Zeitalter der Aufklärung ist Bildung die ethische Herausforderung in der Gestaltung des je individuellen Lebenslaufs.
- 1.58. Bildung ist der sprachliche Ausdruck für den selbstverantwortlichen Umgang mit dem eigenen Lernen.
- 1.59. Bildung ist eine Kennzeichnung dafür, wie Menschen durch ein wie auch immer gartetes Selbst ihre Lernprozesse steuern.

- 1.60. Bildung ist eine Kennzeichnung dafür, wie Menschen in dieser Steuerung zugleich frei und verantwortlich sind.
- 1.61. Freiheit und Verantwortung sind Grundlagen des Menschen im Zeitalter der Aufklärung.
- 1.62. Die (neuerliche) Aufklärung (des 18. Jahrhunderts) erhebt in der westeuropäischen Deutung des Mensch-Seins Freiheit als Auto-Nomie und Verantwortung als Mündigkeit zu den Grundlagen des Lebenslaufs.
- 1.63. Die anthropologische Dialektik der Aufklärung wird getragen einerseits von der Spannung zwischen dem Innen und dem Außen, andererseits von der Spannung zwischen Freiheit und Verantwortung.
- 1.64. Menschen sind in ihrer Freiheit nicht nur verantwortlich für das Verhalten nach außen gegenüber Mit- und Umwelt.
- 1.65. Menschen sind in ihrer Freiheit auch verantwortlich für den Umgang mit sich selbst; Menschen sind selbstverantwortlich für ihr Lernen.
- 1.66. Damit ist Bildung – von der Aufklärung aus gedacht – vor allem ein ethisches Projekt, das auf ein bestimmtes Verständnis des Verstehens vom Selbst in dessen Weltbezügen angelegt ist.
- 1.67. Zwischennotiz: Freiheit und Verantwortung gibt es nie an sich als ein Abstraktum. Freiheit und Verantwortung sind immer eingebunden kulturell in ganz bestimmte Bedingtheiten und Bedingungen sowie anthropologisch in eine konkrete kulturelle und materielle Positionalität und Perspektivität.
- 1.68. Unter Bedingtheiten werden die langfristigen Prägungen der eigenen Wahrnehmung und damit auch des Umgangs mit dem eigenen Lernen verstanden.
- 1.69. Bedingungen verweisen auf aktuelle, gegenwärtige Umstände, die die eigene Wahrnehmung beeinflussen.
- 1.70. Weder Bedingtheiten noch Bedingungen vermögen ein Individuum vollständig seiner Verantwortung zu entheben, auch wenn deren Bedeutung z. B. juristisch zu berücksichtigen ist.
- 1.71. Unter Positionalität soll ein gefestigtes Arrangement (z. B. der konkreten Lebensumstände, der sozialen Position über die Zuschreibung von Geschlechter-, Besitz- oder Berufsrollen) verstanden werden.
- 1.72. Im Unterschied zur Positionalität rückt die Perspektivität stärker die Einflüsse einer je gegenwärtigen Situation (z. B. des kommunikativen Kontextes, einer Zeitstimmung) in den Vordergrund.
- 1.73. Beides zusammen mündet in die mögliche, zuweilen notwendige Mitteilung eines Ichs, welchen Bedingtheiten und Bedingungen das eigene Sprechen und Handeln unterliegt.
- 1.74. Auch in diesem Sinne ist Bildung – von der Aufklärung aus gedacht – vor allem ein ethisches Projekt, das auf ein bestimmtes Verständnis des Verstehens des Menschen in dessen Weltbezügen angelegt ist.

## 2. Aufklärung – die Mehrdeutigkeit einer Signatur

- 2.1. „Aufklärung“ kann formal *historisch* als Epochenkennzeichnung und *systematisch* als ein das Mensch-Sein und die Gesellschaft betreffendes Merkmal diskutiert werden. Das eine geht nicht ohne das andere.
- 2.2. „Aufklärung“ kann material *anthropologisch* als Kennzeichnung des (individuellen) Mensch-Seins und *gesellschaftlich* als ein Modus der Weltdeutung und Weltgestaltung diskutiert werden. Das eine geht nicht ohne das andere.
- 2.3. Ein systematisches Verständnis von Aufklärung ist mehr und weitreichender als eine historische Epochenmarkierung, die als solche letztlich auch auf inhaltliche Differenzkriterien zur näheren Bestimmung angewiesen ist.
- 2.4. Ein systematisches Verständnis von „Aufklärung“ kann nicht gegen maßgebende Markierungen des Zeitraums der europäischen Aufklärung des späten 17. bis frühen 19. Jahrhunderts bestimmt werden – ein Ausgang von diesem Zeitraum ist jedoch weder zwingend noch sinnvoll.
- 2.5. Die hier zugrunde gelegte These lautet: „Aufklärung“ ist – systematisch betrachtet – weder im 18. Jahrhundert, dem sogenannten „Jahrhundert der Aufklärung“, erfunden, noch damals grundsätzlich neu konfiguriert worden.
- 2.6. Die Grundmuster, wie man sich ein Zeitalter der Aufklärung vorstellen kann, sind in sehr viel früheren Zeiten ausgebildet worden.
- 2.7. Im Zentrum eines systematischen Verständnisses von Aufklärung steht die Anthropologie, insbesondere das Verständnis der Sozialität des Mensch-Seins.
- 2.8. In Aufklärung geht es darum, wie Menschen in ihrem sozialen Sein gedeutet werden können.
- 2.9. Diese Bestimmung des sozialen Seins kann nicht gegen maßgebende Markierungen der europäischen Aufklärung im langen 18. Jahrhundert erfolgen.
- 2.10. Es ist als Achtung vor einer historischen Markierung plausibel, *zunächst* im langen 18. Jahrhundert nach paradigmatischen Mustern der Anthropologie und dabei insbesondere von Bildung zu suchen.
- 2.11. Bildung ist sowohl mit Blick auf die begriffliche Konzeptionalisierung als auch auf die sachliche Begründung eine rebellische Vorstellung, die Moses Mendelssohn und – ohne den Begriff zu verwenden – Immanuel Kant in die Selbstinterpretation des Menschen eingetragen haben.
- 2.12. Es geht Beiden um die Bedingung der Möglichkeit von allem: der Selbstwahrnehmung und der Weltwahrnehmung, von Fühlen, von Denken, von Reden und von Handeln.

- 2.13. Von Kant und Mendelssohn stammen die Leitmotive für ein Verständnis von Bildung im kritisch-operativen Sinne. Deswegen wird auf diese – immer wieder – zurückzukommen sein.
- 2.14. Ein anderer Impuls soll Kant und Mendelssohn vorab an die Seite gestellt werden: Christoph Martin Wieland formuliert im „Teutschen Merkur“ aus dem Jahr 1789, dass Aufklärung vor allem in dem Erwerb eines, systematisch zu schulenden Unterscheidungsvermögen bestehe.
- 2.15. Nach Wieland zielt Aufklärung darauf ab, dass Menschen im Horizont ihrer Freiheit urteilsfähig und sich so ihrer Verantwortung bewusst werden.
- 2.16. Nach Wieland geht es in Aufklärung darum, „dass man die Gegenstände recht erkennen und voneinander unterscheiden kann.“ (Wieland 1789/1974, 23)
- 2.17. Diese Urteilskompetenz als Unterscheidungsfähigkeit ziele letztlich auf die „Erkenntnis des Wahren und Falschen, des Guten und Bösen.“ (A.a.O., 24)
- 2.18. Bei Wieland rückt unter der Voraussetzung von Freiheit die Verantwortung für das eigene Denken und Handeln in den Fokus.
- 2.19. Verantwortung zeigt sich als Verantwortung in und durch das eigene Urteilen.
- 2.20. Das eigene Handeln und Denken kann bzw. soll nicht mehr über den Verweis auf Tradition und überliefertes gesellschaftliches Handeln legitimiert (und eingegrenzt) werden.
- 2.21. Es ist die Proklamation einer mit der Freiheit verbundenen (bzw. einer aus ihr resultierenden) Verantwortung für die Bestimmung jenes Gesetzes, dem man sich unterstellen und folgen will.
- 2.22. Verlassen wir die historische Eingrenzung von Aufklärung auf eine Epoche, so werden wir bereits in der Antike des Mittelmeer-Raums Positionen ansichtig, die wir mit guten Gründen als der Aufklärung verpflichtet bezeichnen können.
- 2.23. In der Antike des Mittelmeer-Raums handelt es sich zum einen im Kontext der griechischen Philosophie um die Gruppe der Sophisten und zum anderen im Kontext der hebräischen Kultur um die Komponisten der Thora. Was sind deren systematischen Markierungen?
- 2.24. Den Traditionen der Sophisten und der Thora ist eigen, dass sie in letzter Konsequenz Freiheit und Verantwortung in einer Haltung des innerweltlichen Atheismus zusammenfügen.
- 2.25. Dem sophistischen und dem hebräischen Denken ist gemeinsam die Skepsis vor innerweltlichen Idealisierungen, insbesondere mit Blick auf die Legitimierung von Herrschaft.

- 2.26. An die Stelle von Leitbildern der Vervollkommnung, Identifizierung und Festlegung treten im sophistischen und im hebräischen Denken sowohl ethisch als auch erkenntnistheoretisch eine aus der Freiheit des Menschen abgeleitete Verantwortung für das eigene Fühlen, Denken, Reden und Handeln.
- 2.27. Die damit verbundenen Vorstellungen von Zeit als Geschichte und von dem Umgang mit menschlicher Entfremdung ist im sophistischen und im hebräischen Denken überaus unterschiedlich.
- 2.28. Gemeinsam ist im sophistischen und im hebräischen Denken (negativ) die Abneigung gegen eine Fest-Stellung des Seins und (positiv) eine Ausrichtung auf erkenntnistheoretisch und ethisch bewusstes Handeln.
- 2.29. Als Voraussetzung ist mit einer solchen, der Aufklärung verpflichteten Haltung – vom Individuum aus betrachtet – zunächst ein hoher Grad an *Bewusstheit* eigenen Denkens und Handelns verbunden.
- 2.30. Aufklärung geht es zunächst einmal schlicht darum, dass ein Mensch weiß, was er tut.
- 2.31. Wissen, was man tut, bedeutet nicht notwendig, dass die Konsequenzen des eigenen Tuns mit sicherem Gefühl eingeschätzt werden können.
- 2.32. Wissen, was man tut, bedeutet jedoch immer, im Tun Rück-Sicht auf Zukunft zu nehmen.
- 2.33. Die Entscheidung für sein Verhalten und Handeln soll und muss ein Mensch auf der Basis seiner *Fähigkeit zur Selbstreflexivität* eigenständig treffen – er kann sich nicht zurückziehen auf eine vorgegebene Tradition, auf eine Order von oben usw.
- 2.34. Zwar können und sollen Begründungen des eigenen Verhaltens und Handelns durchaus der Tradition entstammen – diese Tradition kann aber weder als unhinterfragbare Autorität noch als eine ausreichende Legitimation für das Denken und Handeln gelten.
- 2.35. Die Verantwortung liegt beim Individuum selbst.
- 2.36. Menschen sollen aus sich heraus Entscheidungen treffen, Verantwortung übernehmen.
- 2.37. Verantwortung realisiert sich in letzter Konsequenz darin, dass sich ein Mensch zu seinem eigenen Lernen reflektiert verhalten kann.
- 2.38. Begrifflich zugespitzt: Aufklärung zielt auf Bildung ab und realisiert sich in dieser.
- 2.39. „Aufklärung“ kann material *anthropologisch* als Kennzeichnung des (individuellen) Mensch-Seins und *gesellschaftlich* als ein Modus der Weltdeutung und Weltgestaltung diskutiert werden. Das eine geht nicht ohne das andere.
- 2.40. Ein anthropologisches Verständnis von Aufklärung ist mehr oder weniger, in jedem Fall aber anderes als eine gesellschaftliche Formation von Weltdeutung und Weltgestaltung.

- 2.41. Aufklärung anthropologisch zu betrachten, läuft Gefahr, die Prägekraft der gesellschaftlichen Verhältnisse zu unterschätzen und das Freiheitsmoment zur Gestaltung von Welt durch Menschen zu überschätzen.
- 2.42. Aufklärung anthropologisch zu betrachten, eröffnet die Möglichkeit, Freiheit und Verantwortung über die Thematisierung von Lernmöglichkeiten, Lernhindernissen und Lernnotwendigkeiten zu konkretisieren.
- 2.43. Bildung ist die Konkretisierung von Aufklärung unter dem Primat einer anthropologischen Betrachtungsweise, insofern Gesellschaft von den Freiheits- und Verantwortungsspielräumen der Individuen in den Blick genommen wird.
- 2.44. Bildung thematisiert Gesellschaft indirekt über das In-Beziehung-Setzen von Menschen zu ihrer Mitwelt und Umwelt über die Gestaltung ihrer je individuellen Vor-Urteile.
- 2.45. Kritisch-operativ verstandene Bildung als Reflexion der Vor-Urteile bildet eine faktische Grundlage von Gesellschaft und deren Transformationsprozessen.
- 2.46. Auch wenn sich das Verständnis vom Mensch-Sein in gesellschaftlichen Kontexten materialisiert (z. B. in Gesetzgebungen, Sozialstaatlichkeit etc.), liegt einem Zeitalter der Aufklärung immer das Verhalten von konkreten Menschen zugrunde.
- 2.47. Menschen lernen – dieses Lernen wird gesteuert – eine Steuerungsinstanz dieses Lernens ist das Selbst selbst.
- 2.48. Prüfkriterium für die Aufklärung im 18. Jahrhundert war das Verhältnis von Freiheit und Verantwortung mit Blick auf gesellschaftliche Herrschaftsstrukturen.
- 2.49. Herrschaftskritik ist konstitutiver Ausdruck von Freiheit und Verantwortung, die sich in Bildung anthropologisieren.
- 2.50. Auch wenn – im Unterschied beispielsweise zum französischen Kulturkontext – Aufklärung im deutschen Sprachraum oftmals mit und über Kirche thematisiert wurde, wohnt dem Grundgedanken der Aufklärung systematisch ein Vorbehalt („Befreiung von ...“) gegen jegliche religiöse Legitimation und Überhöhung innerweltlicher Herrschaft inne.
- 2.51. So führt im deutschsprachigen Kontext der evangelische Theologe Andreas Riem (1749–1807) in seiner Schrift „Über Aufklärung“ aus dem Jahr 1788 als zentralen Gesichtspunkt für „Aufklärung“ die Trennung der politischen Macht von Institutionen der Religion an.
- 2.52. Riem wendet sich gegen eine politische Herrschaft unter den „schändlichen Fesseln des Pfaffen-Despotismus.“ (Riem 1788/1974, 31)
- 2.53. Im Appell an die Herrschenden seiner Zeit heißt es sehr bildhaft: „Warum wollt ihr, geboren zu herrschen, Sklaven geistlicher Ohrenbläser sein, die gewiß nicht eure Wohlfahrt, sondern ihren hierarchischen Stolz durch alle Wege des listigen Betrugs suchen?“ (A.a.O., 31)

- 2.54. Riem richtet sich also gegen die Legitimation der Herrschaft durch Religion wie ebenso umgekehrt: gegen die Legitimation der Religion durch Herrschaft (vgl. Riem 1788/1974, 35).
- 2.55. Auch wenn der Zusammenbruch der Allianz von Thron und Altar im deutschen Sprachraum noch bis zum Ende des Ersten Weltkriegs dauern sollte, war die (eigentlich bereits in der hebräischen Bibel angelegte) Frage nach der immer nur relativ gültigen Autorität innerweltlicher Instanzen in einer bestimmten, für die Selbstdeutung des Menschen weitreichenden Weise im Kollektivbewusstsein wieder auf die Agenda gesetzt.
- 2.56. Aufklärung ist über die Sprachgrenzen hinweg eine grundsätzliche Skepsis gegenüber einer spezifischen Dimension bzw. Ausdrucksform von Religion eigen – Religion verstanden als die Begründung letztgültiger, unhinterfragbarer Autoritäten in der Welt.
- 2.57. Keine Herrschaft, keine Ordnung kann sich positiv auf „göttliche“ Legitimation berufen.
- 2.58. In innerweltlichen Bezügen fallen Religionskritik und Herrschaftskritik überein.
- 2.59. Gibt es eine letzte Gewissheit innerhalb des dem Menschen innerweltlich verfügbaren Gestaltungsspielraums? Dies ist die Frage, die von der Aufklärung verneint wird.
- 2.60. Bildung und absolute Gewissheit sind unvereinbar, Bildung und die Suche nach Wahrheit aufeinander angewiesen.
- 2.61. Die negative Dialektik (Adorno) und das Postulat eines unüberwindbaren Grabens zwischen letzter Gewissheit und Wahrheit (Popper) sind einander ähnlich in der kritischen Grundierung von Bildung.
- 2.62. Keine Legitimation der Herrschaft durch Religion und keine Legitimation der Religion durch Herrschaft.
- 2.63. Denken und Handeln im Sinne der Aufklärung rechnen immer mit der Relativität und den Grenzen innerweltlicher Sachverhalte.
- 2.64. Diese kritische Berücksichtigung der Relativität und der Grenzen innerweltlicher Sachverhalte ist der gemeinsame religionskritische, keineswegs jedoch prinzipiell religionsfeindliche Nenner innerhalb der Aufklärung.
- 2.65. Aufklärung ist deswegen in Fragen der Religion in einer speziellen Weise (jedoch nicht allgemein) mit dem Atheismus verbunden.
- 2.66. Aufklärung zielt auf eine atheistische Haltung gegenüber den Sachverhalten in dieser Welt.
- 2.67. Insofern kann man formelhaft festhalten, dass Aufklärung notwendig ein *innerweltlicher Atheismus* eigen ist.

- 2.68. *Auf Freiheit gegründete Selbstreflexivität und Eigenverantwortung* auf der einen Seite sowie *innerweltlicher Atheismus* auf der anderen Seite – dies sind die beiden Kriterien, die den Rahmen für Bildung im Sinne einer *systematisch* verstandenen Aufklärung abstecken.
- 2.69. Aufklärung ist anthropologisch betrachtet der Umgang des Menschen mit sich selbst, seiner Mitwelt und seiner Umwelt unter den Vorzeichen von relativer Freiheit und absoluter Verantwortung.

### **3. Aufklärung – die beiden Wege der Ethik**

- 3.1. Aufklärung als systematische Signatur verweist auf Freiheit und Verantwortung.
- 3.2. Freiheit und Verantwortung sind aufeinander verwiesen, bilden zugleich jedoch ein Spannungsverhältnis.
- 3.3. Das Spannungsverhältnis zwischen Freiheit und Verantwortung kann nicht aufgelöst und überwunden, sondern nur an-geordnet werden.
- 3.4. Die An-Ordnung von Freiheit und Verantwortung verweist auf die zwei grundlegenden Wege der Ethik, die in der Systematik angelegt sind.
- 3.5. Unter dem Primat von Freiheit geht es in der Verantwortung vor allem um die Dekonstruktion von Herrschafts- und Machtverhältnissen.
- 3.6. Der Dekonstruktion von Herrschafts- und Machtverhältnissen entspricht eine bestimmte Formensprache des „Widerstreits“ (Lyotard) sowie ein Appell zur Wertschätzung der Unverfügbarkeit, der „différance“ (Derrida).
- 3.7. Unter dem Primat von Verantwortung geht es in der Freiheit vor allem um die Konstruktion von verbindenden und verbindlichen Erzählungen, die unter der Prämisse einer Negation des unhinterfragbar Totalitären Herrschafts- und Machtkonstellationen zu legitimieren vermögen.
- 3.8. Der Konstruktion von Herrschafts- und Machtverhältnissen entspricht eine bestimmte Formensprache der narrativen Plausibilisierung sowie ein notwendiger Optimismus der Gestaltungsmöglichkeiten von Zukunft.
- 3.9. Die beiden Wege der Aufklärung verweisen auf die beiden ineinander verwobenen und aufeinander angewiesenen Konfigurationen der Moderne und der Postmoderne.
- 3.10. Postmoderne betont unter den Vorzeichen des Widerstreits und der *différance* die Dekonstruktion von Herrschafts- und Machtverhältnissen.

- 3.11. Moderne betont unter den Vorzeichen der Plausibilisierung und des Gestaltungsoptimismus die unvermeidliche Konstruktion von Herrschafts- und Machtverhältnissen.
- 3.12. Postmoderne und Moderne bedingen und bedürfen einander als die beiden Seiten der Aufklärung.
- 3.13. In Bildung vereint das Individuum notwendig Moderne und Postmoderne in Formen des selbstreflexiven Umgangs mit Freiheit und Verantwortung.
- 3.14. Plantagen, Verdun und Auschwitz sind aus europäischer Perspektiven die unhintergehbaren Zeichen, an denen sich Bildung im Spannungsfeld von Freiheit und Verantwortung, von Dekonstruktion und Konstruktion, von Postmoderne und Moderne abzuarbeiten und zu bewähren hat.
- 3.15. Dekonstruktion und Konstruktion sind beide in sich ambivalent – in Bildung bedürfen sie einander, weil sonst das Individuum dem Wahnsinn oder der Narkotisierung (von außen oder von innen) anheimfallen muss.
- 3.16. In diesem Sinne ist Bildung ebenso alltäglich wie in der Banalität des Alltäglichen, die immer das Gegebene mit dem Wahn-Sinn abgleichen muss, qualvoll.
- 3.17. Freiheit – das Primat der Postmoderne – ist als die eine Ethik der Bildung ein dreckiges Spiel, lustvoll und schön, verletzlich und grausam.
- 3.18. Und dennoch: In einem Zeitalter der Aufklärung ist Bildung ohne Alternative, weil das Ringen der Aufklärung mit Wirklichkeit auf die freie und verantwortliche Selbstreflexion von Individuen in der Gestaltung der gesellschaftlichen Zusammenhänge angewiesen ist.
- 3.19. „Bildung“ als Ware ist dabei von dem ethischen Modell Bildung grundlegend zu unterscheiden.
- 3.20. Bildung ist ein Programm, das vor der kapitalistischen Vereinnahmung des Begriffs durch den sogenannten „Neuhumanismus“ die Eigenverantwortlichkeit des Individuums proklamiert.
- 3.21. Eigenverantwortlichkeit aber entzieht sich zunächst der Kontrolle des Kollektivs, weist das Individuum auf sich zurück.
- 3.22. Diese Eigenverantwortlichkeit wird gerahmt durch zwei dynamische Un-Ruhen:
- 3.23. *Unruhe 1: Einerseits* die Suche nach dem existentiell Universalen, also dem was im Selbstbezug qua Mensch-Sein übrig bleibt angesichts von krisenhafter Erschütterung der Eingebundenheit in ein kollektives und kollektivierendes Man des Alltags.