

Bildung im Niemandsland: Die verlorene Einheit in der Wahrheit¹

“Die Bildung ist das erste unserer Güter, und zwar nicht nur jene hoch erhabene und uns gehörende, welche jede Anmut und jeden Schmuck in der Rede verschmährt und sich nur an das Heil und die Schönheit der Wahrheiten hält, sondern auch die profane, welche die meisten Christen als schädlich und gefährlich und als von Gott wegführend verachten.”²

Nicht immer wird in der aktuellen Gesellschaft und Kirche Deutschlands - wie hier im Zitat des auf herausragende Weise gebildeten Kirchenvaters Gregor von Nazianz (4. Jh.)³ - die hohe Bedeutung einer guten Bildung für den Menschen noch in ausreichender Weise benannt und verstanden. Weithin sichtbare Indizien hierfür sind nicht nur, dass wir Deutsche nach wie vor jedes Jahr mehr Geld für Auslandsreisen investieren als für den gesamten Bereich der Bildung von der Kita bis zur Uni, sondern auch, dass die Bildungspolitik sich seit geraumer Zeit anstelle jedes notwendigen Ringens um die je angemesseneren Bildungsinhalte und -konzepte mit einem so abseitigen Thema wie der Rechtschreibreform beschäftigt, die zudem trotz aller eingesetzten Bemühungen und Ressourcen offenbar nicht einmal konsensual gelingt und so immer nur noch mehr Unklarheit schafft, oder aber sich - nicht minder oberflächlich - um die bloße Umetikettierung aller deutschen Hochschulstudiengänge mit englisch-sprachigen Namen („Bachelor“ und „Master“) bemüht, wobei selbst nach Auskunft von deren zahlreichen Befürworter/inne/n keinerlei Qualitätsverbesserung sondern lediglich eine Uniformierung aller Namen und Maße auf dem üblichen europäischen Niveau von Gurken, Bier und Präservativen angezielt wird.

Dazu kommt - sozusagen als Gipfel der Fehlentwicklung aktueller deutscher Bildungspolitik - eine immer ausgeprägtere und unverhohlene Ökonomisierung des gesamten Bildungs-, insbesondere des Hochschulbereiches, welche bewusst und zielgerichtet all jene Fächer und Professionen ins Abseits drängt, die nicht aufgrund der unmittelbaren materiellen Verwertbarkeit ihrer Forschungsergebnisse durch den kapitalistisch organisierten Markt zeitnah eine gute Rendite versprechen. Wenn es also

¹ Erstveröffentlicht in: H. FROHNHOFEN/S. SCHEWIOR-POPP (Hgg.), Bildung (Schriftenreihe der Katholischen Fachhochschule Mainz 1) St. Ottilien: EOS-Verlag 2006, 17-56.

² GREGOR VON NAZIANZ, Oratio 43,11. - Dortselbst vergleicht Gregor jene, die die Bildung vernachlässigen und sich statt ihrer auf die Praxis berufen, mit Einäugigen (or. 43,12).

³ Eine kurze Übersicht über Leben und Werk jetzt von H.J. SIEBEN, Gregor von Nazianz. Dichterische Theologie, in: W. GEERLINGS (Hg.), Theologen der christlichen Antike. Eine Einführung, Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 2002, 82-97.

überhaupt Ziele in der aktuellen deutschen Bildungspolitik gibt, so scheinen diese entweder oberflächliche Vereinheitlichungen oder aber und vor allem ökonomische Interessen zum Inhalt zu haben.

Kirchliche Bildungsanstrengungen und –angebote, von der Frühpädagogik bis zur Erwachsenenbildung, werden in dieser Situation immer ausgeprägter zu Oasen der in Resten noch verbliebenen Vernunft, da sie – dem Grundgesetz entsprechend - den ganzen Menschen und seine unveräußerliche Würde im Blick zu behalten suchen. Umso schmerzlicher ist es, wahrnehmen zu müssen, dass auch kirchliche Bildungsangebote heute mitunter in überproportionaler Weise von den als solchen zweifellos notwendigen Sparentscheidungen betroffen werden. Ein Rückzug in das eigene Kirchengebäude freilich mag zwar manchem attraktiv - weil Ruhe spendend – erscheinen; allein das Tragen des Evangeliums auf die Marktplätze und in die Schulen aber wird dem Auftrag Jesu Christi erst wirklich gerecht. Das Mit- und Sich-Ein-Mischen in die Politik wie insbesondere das Bildungswesen gehört seit der ältesten Kirche zum Kerngeschäft ihres Tuns; dies dürfen wir auch in Zeiten knapper werdender Mittel nicht verraten. Sollte sich die Kirche gleichwohl mehr als angebracht aus dem Bildungsbereich zurückziehen, so würde dies nicht nur zu dessen weiterer Funktionalisierung, Materialisierung und Ökonomisierung beitragen und damit den betroffenen Menschen großen Schaden zufügen, sondern es würde ihr in späterer Zeit - wenn die Einsicht wieder gewachsen ist – überaus schwer fallen, erneut darin Fuß zu fassen.

In einer Zeit wie der unseren, in der die meisten Bildungsbemühungen orientierungslos geworden sind bzw. bestenfalls noch ökonomischen Zwecken dienen, sollen die vorliegenden Überlegungen zu einer erneuerten Perspektive über Inhalte und Ziele der Bildung beitragen. Welche Ziele - so deshalb unsere Ausgangsfrage - könnten und sollten der Bildung gesteckt werden, wenn sie nicht allein ökonomischen Zwecken dienen oder auf oberflächliche Weise vereinheitlicht werden soll? Gibt es auch heute etwas, worauf Bildung zielen könnte, wenn nicht nur ihr Nutzen und ihre Verwertbarkeit für irgendetwas anderes im Fokus stehen soll, sondern der Mensch selbst? Und woran könnte sich dies bemessen? Die Überlegungen hierzu werden in vier Schritten entwickelt. Zunächst betrachten wir anhand eines Beispiels, in wie hohem Maße aktuelles gesellschaftliches Bewusstsein – und zwar aus prominentem Munde - das Bemühen um Bildung bereits ins Abseits zu stellen und öffentlich zu diskreditieren vermag (I.); daran anschließend schauen wir eine Reihe aktueller, in

der Gesellschaft verbreiteter Verständnisse von Bildung an, um zu zeigen, wie disparat der Bildungsbegriff derzeit verwendet wird (II.). Danach benennen wie einige biblische und historische Gesichtspunkte, aus denen sich möglicherweise Anhaltspunkte auch für ein modernes Verständnis von der Bildung des Menschen gewinnen lassen (III.), bevor wie abschließend einige kritische und systematisierende Gedanken hierzu sowie einige Konsequenzen daraus aus der Perspektive des christlichen Glaubens zu formulieren versuchen (IV.)

I. Die Philippika eines Staatsministers a.D.

In der vor einigen Jahrzehnten noch für Qualität bekannten Wochenzeitung „Die Zeit“ durfte sich vor rund zwei Jahren der Herausgeber selbst und Kulturstatsminister a.D. Michael Naumann über die Suche nach Bildung als eine spezifisch *„deutsche Utopie“* lustig machen.⁴ Der der mittelalterlichen Mystik entstammende Begriff „Bildung“, so seine These, sei eine anachronistische Hinterlassenschaft der seit 1871 bei jeder Hochschulreform weiter zurückgedrängten Geisteswissenschaften. Noch heute schimmere sein *„Erlösungsanspruch“* in der *„Vehemenz unserer Bildungsbatten“* durch. *„Erst eine durch und durch gebildete Nation, so die heimliche Hoffnung aller Bildungspolitiker, sei eine glückliche. Dass sie zugleich auch eine wohlhabende sein würde, gilt als willkommener Nebeneffekt“* stellt der Autor süffisant fest. Dabei habe *„ihre Idee der Bildung den Universitäten von Anfang an eine allzu hohe Verantwortung aufgeladen“*. *„In der Geschichte des deutschen Bildungsideals“* sei überdies *„von Anfang an ein Wille zur nationalen Überlegenheit beschlossen“* gewesen, *„und ebendieser Wille“* habe *„den mentalen Sonderweg der Deutschen in die Moderne geprägt.“* *„Im Begriff von ‚Bildung‘ sei „ein geradezu millenarischer Hochmut angelegt“* gewesen. Sein Versprechen der *„Freiheit, mehr noch – (der) Gottwerdung durch Bildung“* sei schlechthin nicht einlösbar gewesen.

Polemisch spricht der Autor von den *„modernen Phantomschmerzen der Nation über den Verlust einer kulturell gebildeten wirtschaftlichen und politischen Elite“* sowie davon, dass die *„griechischen Heldensagen das politische Unglück des 20. Jahrhunderts nicht verhindern konnten“*. Im Sprachgebrauch hätten sich *„die Begriffe*

⁴ M. NAUMANN, Bildung – eine deutsche Utopie. Wie ein Begriff der mittelalterlichen Mystik zum Generalthema der Pädagogik wurde und warum wir uns davon noch nicht erholt haben, auf der Seite: <http://www.zeit.de/2003/50/Bildung> (07.05.05).

„Kultur‘ und ‚Bildung‘ oft genug mit nationalistischem Größenwahn und übersteigertem Selbstwertgefühl“ verbunden. „Der zeitgenössische Pessimismus der deutschen Kultur- und Bildungskritik“ entspringe „offenkundig immer noch dem monumentalen Anspruch des Idealismus, in Bildung und Kultur den deutschen Weg zur vernünftigen Ordnung des Staates entdeckt zu haben. Dank seiner eigenen Verstiegtheit“ sei „dieser Anspruch schon im 19. Jahrhundert gescheitert; doch seine originäre Substanz“ lebe „fort in der deutschen Bildungsdebatte. Dass sie immer noch mit heftiger Inbrunst geführt wird, lässt sich vielleicht aus ihrem ursprünglichen Plan erklären, entweder die ganze Welt zu erlösen oder doch dem einzelnen Menschen zumindest in seiner ‚machtgeschützten Innerlichkeit‘ das Glück zu verschaffen, das andere Nationen im Politischen zu verankern suchten. Unsere Bildungsdebatten“ seien „insofern historisch undurchsichtige Debatten zur Selbstverständigung. Da wir uns aber keine besseren gesellschaftlichen Diskussionsthemen vorstellen“ könnten „als angeblich drohende kulturelle oder wirtschaftliche Katastrophen und die Suche nach ihren Schuldigen,“ würden „sie uns so lange weiter begleiten, solange es die Bundesrepublik gibt.“

Dies ist nun wahrlich eine massive Philippika gegen die Verwendung des Bildungsbegriffs überhaupt, eine Philippika, die auch vor flachen Verallgemeinerungen und Schuldzuweisungen nicht zurückschreckt. Ob zum Beispiel der Autor sich mal Gedanken darüber gemacht hat, dass das von ihm zitierte „politische Unglück des „20. Jahrhunderts“ sich just in dem Jahrhundert ereignete, in dem – wie er selbst vermerkt – die Geisteswissenschaften zugunsten von Natur-, Technik- und Wirtschaftswissenschaften immer mehr zurückgedrängt wurden? Offenkundig – das ist unbestreitbar – haben die griechischen Heldensagen den Faschismus des 20. Jahrhunderts nicht verhindert. Dies aber vielleicht doch nur deshalb, weil diese wie vor allem auch anderes bedeutendes Kulturgut des in jüngerer Zeit auch von anderen geringschätzig genannten „alten Europa“ bereits von den Faschisten und ihren intellektuellen Wegbereitern noch weniger geschätzt wurden als von den aktuellen Führern der letzten verbliebenen Weltmacht? Oder anders gesagt: Vielleicht redet der Kulturstaatsminister a.D. mit seiner Philippika gegen den Bildungsbegriff – ohne es wahrscheinlich zu wollen und zu durchschauen – ja gerade nachträglich jenen das Wort, die mit ihrer Suspendierung jeglicher gewachsenen Bildung Deutschland den Weg in die Gasöfen von Auschwitz allererst gewiesen haben?

Zumindest freilich erscheint seine polemische Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen und politischen Verwendung des Bildungsbegriffs auf erbärmliche Weise kurzatmig. Es soll deshalb hier etwas genauer hingeschaut werden, um den mit der Verwendung des Bildungsbegriffs verbundenen Anliegen und seinen Bedeutungen in der Gegenwart auf fairere Weise Rechnung zu tragen als es dem genannten Kulturstatsminister gelungen ist.

II. Aktuelle Verwendungen des Bildungsbegriffs

Der Ausdruck „Bildung“ gehört heute zu den schillerndsten der häufig verwendeten Begriffe in unserer Gesellschaft und Sprache.⁵ Dabei steht er sowohl für den Verlauf eines Geschehens (das Bilden bzw. Gebildetwerden) wie für das Ergebnis dieses Geschehens (die erlangte Bildung). Die gesellschaftlich, politisch und wissenschaftlich oft sehr heftig geführte Diskussion rankt sich dabei sowohl um die **Ziele**, auf die hin gesellschaftlich organisierte und finanzierte Bildungstätigkeit angelegt wird, als auch um die **Methoden**, mit denen solche Ziele angestrebt werden sollen. Im folgenden werden verschiedene geläufige Bildungsverständnisse näher angeschaut und voneinander unterschieden. Dabei nehmen wir zunächst solche Bildungsperspektiven in den Blick, die eher **sach- bzw. funktionsbezogen** angelegt sind (1), bevor wir solche betrachten, die vorrangig auf die Entwicklung der **Persönlichkeit des Menschen** gerichtet sind (2).

1. Sach- bzw. funktionsbezogene Bildungsverständnisse

a. Bildung als Ausbildung – das funktionale Bildungsverständnis

Die unmittelbarste, naheliegendste und deshalb auch populärste Perspektive auf Bildungszusammenhänge ist in unserer Gesellschaft ihr Nutzen geworden, und zwar ihr Nutzen im Hinblick auf das Leben im Sinne des Über- oder Wohllebens der Men-

⁵ Vgl. Auch M. LÖW: “Bildung hat ‘wer nicht mit der Hand arbeitet, sich richtig anzuziehen und zu benehmen weiß, und bei allen Dingen, von denen in Gesellschaft die Rede ist, mitreden kann’ (Paulsen, Art. Bildung, in: W. REIN (Hg.), Enzyklopädisches Lexikon der Pädagogik, Langensalza 1903, 658-670, 658). Nein, möchte man einwenden, Bildung ist mehr, etwas Höheres, Allgemeingültigeres. Bildung hat doch mit Selbstverwirklichung des Menschen zu tun. Und dann schleichen sich die Zweifel ein: Ist Bildung hier nicht doch ganz richtig beschrieben als ein kulturelles Kapital, dass es einem ermöglicht, die eigene soziale

schen. Angesichts der unbestreitbaren Tatsache, dass der Mensch individuell wie kollektiv zahlreichen Bedürfnissen unterliegt, deren Befriedigung für das Leben im Sinne des Über- und ggf. auch Wohllebens unabdingbar ist, ergibt sich seit Menschengedenken die Notwendigkeit, dass Fertigkeiten und Fähigkeiten, die der individuellen wie der kollektiven Bedürfnisbefriedigung dienen, von einer Generation an die nächste weitergegeben bzw. auch fortentwickelt werden. Unter dieser Perspektive bedeutet Bildung **die Entwicklung bzw. Verstärkung jeglicher Fähigkeiten, die dazu dienen, die Bedürfnisbefriedigung der Menschen sicherzustellen**. Der gesellschaftlichen und politischen Diskussion obliegt es, die der Befriedigung harrenden individuellen und kollektiven Bedürfnisse als solche zu definieren sowie dementsprechende Bildungseinrichtungen und Ausbildungsgänge zu schaffen bzw. vorzuhalten.

Es ist kein Geheimnis, dass im Zuge einer allgemeinen Ökonomisierung aller Bereiche unserer Lebens- und Erfahrungswelt in der jüngeren Vergangenheit nicht nur die traditionell in diese Richtung interpretierte, heute sogenannte berufliche Bildung, sondern zudem nicht nur die Fachhochschul-, sondern immer häufiger auch die gymnasiale und universitäre Bildung in den Strudel einer rein ökonomisierten Nutzenperspektive geraten ist und sich derzeit weitgehend allein gegenüber dementsprechenden Kriterien zu legitimieren haben. Wichtiges Indiz für die Bestätigung dieser Beobachtung ist der in der aktuellen politischen Diskussion sehr verbreitete Slogan **„Bildung ist unser Kapital“**. Und: Weil wir ein rohstoffarmes Land seien, so heißt es, sei Bildung **„unsere wichtigste Ressource“**.⁶ Sie sei absolut notwendig, um im ständig härter werdenden globalen Konkurrenzkampf bestehen und unseren Wohlstand sichern zu können.

Internationale Vergleiche wie etwa die PISA-Studie⁷ führen deshalb zum **„PISA-Schock“**, wenn sich in ihnen erweist, dass sie für Deutschland nicht jene Spitzenplätze erbringen, die viele erhofft haben und aus ökonomischen Gründen für wichtig halten. In der Folge werden erhebliche politische Aktivitäten entfaltet, um zukünftige

Position zu halten oder aufzuwerten? Ist Bildung nicht in erster Linie ein Mittel, um sich von anderen absetzen zu können?“ (Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung, Opladen: Leske und Budrich 2003, 19)

⁶ So z. B. mit einer – dementsprechend wenig eigene Kreativität beweisenden - Standard-Äußerung: Thomas Gauly, Generalbevollmächtigter der Altana AG, am 4.9.2003 bei der Eröffnung der durch deutsche Unternehmen getragenen Internatsschule Schloss Hansenberg: „In einem rohstoffarmen Land wie Deutschland ist die Ressource Bildung ein entscheidender Wettbewerbsfaktor für den Wirtschaftsstandort.“ (http://www.hansenberg.de/index.php?page_id=5&page_kind=detail&do_sub=1&sub_page=306 am 20.6.05)

⁷ Vgl. z.B. <http://de.wikipedia.org/wiki/PISA-Studie> (vom 28. Mai 2005)

Vergleichsergebnisse verbessern zu helfen. Von einer *“Exzellenzinitiative”* ist da z. B. die Rede, von *“Spitzenuniversitäten”* und *“Kompetenzzentren”*, von *“Bildung und Betreuung”*, vom *“Brain drain”*, und der *“Neuroscience”*; und als besonders wichtig gilt derzeit (s.o.): die Umstellung aller Studienabschlüsse auf *“Bachelor”* und *“Master”*, um – wie es heißt – die internationale Vergleichbarkeit der Studienabschlüsse an deutschen Hochschulen und damit ihre *„Marktfähigkeit“* zu verbessern. Schon deshalb rücken im gesamten (Aus-)Bildungswesen englisch-sprachige Benennungen in den Vordergrund. Was keinen englischsprachigen Titel oder Namen vorweisen kann – so die Befürchtung –, könne auf dem globalen Markt ökonomische Nachteile erleiden. Die gelehrten Inhalte werden demgegenüber zweitrangig.

Eine Konsequenz der zunehmenden Ausbreitung des rein oder doch vorrangig funktionalen bzw. ökonomisierten (Aus-)Bildungsverständnisses ist es, dass mit einer faszinierenden Systematik die Bildung des Subjekts⁸ und damit die Geistes- und Kulturwissenschaften zurückgedrängt und diskreditiert werden. Schon vor einigen Jahren antwortete mir der damalige Präsident der Deutschen Forschungsgemeinschaft und Biologe Hubert Markl in einer öffentlichen Diskussion auf die Frage, warum er in seinem ausführlich dargelegten Szenario einer zukünftigen Forschungsförderung die Geisteswissenschaften nicht einmal erwähnt habe, dass er es für sinnvoller und notwendiger halte, moderne Biotechnologie zu fördern als beispielsweise die geisteswissenschaftliche Erforschung eines *„drittklassigen Autors aus dem 17. Jahrhundert“*. Wie weit – so dürfen wir heute auch vor dem Hintergrund z.B. eines wieder erstarkenden Rechtsradikalismus feststellen – muss unsere Kultur bereits gesunken sein, dass in unserem Land jemand Präsident der Deutschen Forschungsgemeinschaft sein kann, dem zum Thema Geistes- und Kulturwissenschaften – selbst auf Nachfrage – lediglich ein auf abschätzig Weise zitierter *„drittklassiger Autor aus dem 17. Jahrhundert“* einfällt? Der oben zitierte Kulturstaatsminister a.D. wie der hier genannte ehemalige Präsident der Deutschen Forschungsgemeinschaft liegen da in ihren Einschätzungen wohl nicht weit auseinander.

⁸ So auch M. HEITGER: *“Die Gefährdung des Subjekts... wird immer deutlicher. Bekanntlich ist die Herrschaft des Menschen über die Dinge im Umschlag der Herrschaft der Dinge über den Menschen begriffen und ist dabei, auch in der realen Wirklichkeit das Subjekt zum Verschwinden zu bringen: in der Politik, in der Sprache, in der Religion und schließlich auch in der Pädagogik. Denn das Interesse an Verwertung kann nur noch spezialisierte Ausbildung zulassen; Allgemeinbildung allenfalls als Form der polyvalenten Bildung, als allgemeine Verfügbarkeit, in der das Subjekt seinen Selbststand fast vollständig verliert”* (Das Ende des Subjekts 45).

b. Bildung als Erwerb von Schlüsselqualifikationen – das formale Bildungsverständnis

In einer weiteren, jedoch ebenso funktional orientierten, Verwendung des Bildungsbegriffs zieht man sich angesichts der Überfülle an prinzipiell zugänglichem Detailwissen auf die Vermittlung von „Basiskompetenzen“ oder „Schlüsselqualifikationen“ als wichtigstem Bildungsziel zurück und spricht in diesem Zusammenhang gerne auch von einem „*Lernen des Lernens*.“⁹ Hierdurch soll angedeutet werden, „*dass nach unhintergehbaren und zugleich grundlegenden Kompetenzen gesucht wird, die – zusammengesetzt – selbstbestimmtes, verantwortliches Handeln ermöglichen sollen. Bildungsprozesse hätten sich dann auf das Training oder die Konditionierung dieser inhaltsleer gedachten ‚Basis-, Schlüssel-, Medien- usw. Kompetenzen‘ zu konzentrieren.*“¹⁰ Als Schlüsselqualifikationen werden Fach-, Methoden-, Handlungs- und Sozialkompetenzen unterschieden, welche dann ihrerseits noch einmal vielfältig differenziert werden.¹¹

So sehr es freilich auf der einen Seite plausibel ist, dass die sog. Schlüsselqualifikationen in vielen gesellschaftlich bedeutsamen Tätigkeitsfeldern eine wichtige Hilfe, wenn nicht gar eine Grundbedingung qualifizierten Handelns darstellen, so sehr gilt auf der anderen Seite, dass diese Basiskompetenzen zum großen Teil – und zwar sicherlich bewusst – nicht nur inhaltlich leer, sondern selbst auch wertneutral sind. Anders gesagt: Schlüsselqualifikationen wie Durchsetzungsfähigkeit, Einsatzbereitschaft, Entscheidungsstärke, Führungsfähigkeit, Initiative, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Problemlösungsfähigkeit, Teamfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Begeisterungsfähigkeit und Zielstrebigkeit¹² können nicht nur dazu genützt werden, etwa einen demokratischen Staat zu lenken oder effektiv in einem gesellschaftlich nutzbringenden Unternehmen mitzuarbeiten, sondern sie können ebenso dazu dienen, eine brutale Diktatur aufzurichten, die Mafia zu organisieren oder ein Konzentrationslager zu führen. So wichtig also die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen auf der einen Seite sein mag, so wichtig bleibt es auf der anderen

⁹ Vgl. z.B. J. RUHLOFF, Lernen des Lernens? In: J. REKUS (Hg.), Grundfragen des Unterrichts. Bildung und Erziehung in der Schule der Zukunft, Weinheim-München 1998, 83-94.

¹⁰ So. V. LADENTHIN, Was ist „Bildung“? Systematische Überlegungen zu einem aktuellen Begriff, in: Evangelische Theologie 63 (2003) 237-260, 237;

¹¹ Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Schlüsselqualifikation> (vom 28. Mai 2005).

¹² Zur Aufzählung vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Schlüsselqualifikation> (vom 28. Mai 2005).

Seite, jene Wertmaßstäbe zu benennen, zu begründen und beizufügen, in Bezug auf die die gelernten Basiskompetenzen Anwendung finden können und sollen.

Oder anders gesagt: Eine (Aus-)Bildung, die allein auf die Vermittlung von Basiskompetenzen zielte, bliebe inhaltlich leer und wertesispezifisch unbestimmt, wäre also aufgrund dessen in jede Richtung hin zu funktionalisieren. Insofern verfängt auch der kritische Kommentar Volker Ladenthins, wenn er erklärt, dass nicht nur das „Lernen selbst nicht gelernt werden (kann), da das Lernenkönnen auch für das Lernen des Lernens ja vorausgesetzt wird“, mithin in diesem Zusammenhang bestenfalls von das Lernen begleitenden „Lerntechniken“ die Rede ist,¹³ sondern dass überdies gilt:

„Das Grundproblem dieser Konzeption liegt darin, dass Kompetenzen nicht inhaltsfrei gelernt (und daher trainiert oder abgetestet) werden können, unterschiedliche Inhalte faktisch aber ein Ensemble weiterer Kompetenzen benötigen als die, die ausgewiesen wurden. Menschliches Handeln lässt sich zudem nicht in elementare Kompetenzen zerlegen, aus denen dann anschließend jedwede Art der Wirklichkeitsbewältigung zusammensetzen wäre. Wäre es möglich, menschliches Handeln in Basiskompetenzen zu zerlegen, wäre die Frage nach dem Wesen des Menschen, nach seiner Person, definitiv durch die quantitative Bestimmung seiner Basiskompetenzen zu beantworten. Der Mensch bestünde aus einem Profil von allgemeinen Basiskompetenzen. Man muss sich vergegenwärtigen, dass alle formalen Bildungstheorien – also auch die Kompetenztheorien, wie sie etwa in der PISA-Studie vorausgesetzt werden – dieses Menschenbild implizieren.“¹⁴

c. “Aber wir brauchen doch Werte!” - das trans-funktionale¹⁵ Bildungsverständnis

Fast wie aus dem Nichts kommend wurde demgegenüber in der jüngsten Vergangenheit in Politik und Gesellschaft eine so genannte Werte-Debatte losgetreten. Je ausgeprägter nämlich auf der einen Seite in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten versucht wurde, jegliche Bildungsinhalte in öffentlichen Schulen und Hochschulen allein auf ihren ökonomischen Verwertungszusammenhang hin zu fokussieren und deshalb z.B. Theologie und Religionsunterricht in ihrer Bedeutung zu diskreditieren, desto vehementer regt sich neuerdings auf der anderen Seite ein Bewusstsein dafür, **dass sog. “Werte” in der Gesellschaft sowie eine dementsprechende “Werteerziehung” in den Schulen und darüber hinaus notwendig seien.** Auslöser hierfür ist wohl die – in der Breite der Gesellschaft und vor allem bei vielen Politikern er-

¹³ Vgl. V. LADENTHIN, Was ist Bildung?... (Anm. 10) 245, Anm. 25.

¹⁴ Ebd. 237f.

¹⁵ Unter einem “trans-funktionalen” Bildungsverständnis verstehen wir hier ein solches, dass auch nicht unmittelbar ökonomisch-funktional orientierte Ziele als Bildungsziele benennt, das aber das Anstreben solcher Ziele dann doch ökonomisch oder funktional begründet.

staunlich spät angekommene – Erkenntnis, dass die über Jahrzehnte hinweg konsequent marxistisch-materialistisch ausgerichtete Orientierung im Osten wie die nahezu ebenso konsequent ausgeprägte kapitalistisch-konsumistische Grundhaltung im Westen Deutschlands in vielen Menschen heute eine geistig-seelische Wüste hinterlassen hat, die als solche kaum mehr überbietbar erscheint. Menschenverachtende Gewaltexzesse, oft noch rechtsradikal und fremdenfeindlich verbrämt, sind dabei nur das äußerste Indiz für eine in toto Furcht erregende Entwicklung, die bezeichnender Weise in den Blick vieler Politiker erst rückte, als sie international zu einem „Standortnachteil“ zu werden drohte, mithin also auch nicht mehr zu leugnende wirtschaftliche Folgen zeitigte.

Die aktuellen Pläne der Berliner SPD, auf diese Herausforderung mit der Einführung eines allgemein-verbindlichen „Werteunterrichts“ in den Schulen zu antworten,¹⁶ erscheinen freilich nur auf den ersten Blick hilfreich und sinnvoll, bei näherem Hinschauen aber kurzatmig und wenig intelligent. Dieser Unterricht, so sagt der Fraktionsvorsitzende der SPD im Berliner Senat, Michael Müller, sei ein *„Angebot zur Auseinandersetzung und zur Urteilsbildung über die Werte, die unser Zusammenleben ausmachen - und zwar erstmals an die große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler von ca. 75%, die den Religionsunterricht nicht in Anspruch genommen haben und sich jetzt in einem eigenen Unterrichtsfach mit diesen lebenswichtigen Frauen und unterschiedlichen Kulturen beschäftigen werden“*.¹⁷ Des näheren wird in dem Leitantrag „Gleiche Bildungschancen für alle“ für den Landesparteitag der SPD am 9. April 2005¹⁸ ausgeführt, dass die im Werteunterricht zu lehrenden *„Grundwerte wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Toleranz... im zusammenwachsenden Europa... insbesondere angesichts zunehmenden rechtsextremen fundamentalistischen und Frauen diskriminierenden Denkens bei Jugendlichen“* „verstärkt vermittelt werden“ sollen.

Die Begründung für die Notwendigkeit des Werteunterrichts bleibt mithin funktional auf als solche bewertete gesellschaftliche Fehlentwicklungen bezogen. Die zu vermittelnden Werte selbst können hingegen nicht eigens begründet werden, sondern werden – was für sich genommen natürlich nicht zu kritisieren ist - aus dem durch

¹⁶ Vgl. dazu z.B. R. HEMPELMANN, Berliner SPD für Werte- und gegen Religionsunterricht, in: Materialdienst der Evangelischen Zentralstelle für Weltanschauungsfragen 68 (2005) 163-164, und: N. ZONKER, Berlin: "Kulturkampf" um Werteunterricht, in: Herder-Korrespondenz 59 (2005) 223-225.

¹⁷ Vgl. <http://www.berlin.spd.de/servlet/PB/menu/1006236/1548785.html> (am 30. Mai 2005).

das Grundgesetz vorgegebenen Wertekonsens genommen und durch den Blick auf aktuelle gesellschaftliche und politische Entwicklungen („zusammenwachsendes Europa“, bestimmtes Verhalten von Jugendlichen) ergänzt. Verschenkt und übertüncht wird freilich durch die Begrenzung auf eine solch funktionale Begründung von Werten die allein im Horizont der Gottesfrage angemessen zu diskutierende Frage nach der Wahrheit der hier festgeschriebenen bzw. zu vermittelnden Werte. Oder anders gesagt: Die lediglich funktional ansetzende Begründung der Vermittlung von Werten schränkt den als verbindlich angezielten Werteunterricht darauf ein, möglichst passgenau in den derzeit herrschenden gesellschaftlichen Wertekonsens hinein zu erziehen. Da eine begründende Orientierung an der Wahrheits- bzw. Gottesfrage bewusst nicht angezielt ist – über unterschiedliche religiöse Traditionen soll ja im Werteunterricht lediglich informiert werden –, bleibt ein solchermaßen staatlich verordneter und gefüllter Werteunterricht im ideologischen Niemandsland hängen und könnte entweder unmittelbar angepasst werden, sobald das Grundgesetz durch eine Diktatur suspendiert würde, oder aber wieder völlig ausfallen, sobald die gesellschaftlichen Missstände, die ihn erforderlich machten, nicht mehr bestehen.

Auch in christlichen Zusammenhängen wird freilich nicht immer die Gottes- oder Wahrheitsfrage zur Begründung von Werten in den Mittelpunkt gestellt, sondern mitunter ebenso auf kurzatmige Weise transfunktional für die Etablierung und Hochschätzung bestimmter Werte argumentiert. Eine – inzwischen unglücklicherweise weitere Kreise ziehende¹⁹ - besondere Idee hat in diesem Zusammenhang der us-amerikanische Jesuit und Präsident der bekannten Georgetown-Universität Leo J. O'Donovan in seinem Grundsatzreferat²⁰ zum Bildungskongress "Tempi - Bildung im Zeitalter der Beschleunigung" der beiden großen Kirchen am 16. November 2000 in Berlin mit der Rede vom „Sabbatparadox“ entwickelt. – O'Donovan geht in diesem Beitrag – wohl zu Recht - von der These aus, dass wir in den westlichen Industrienationen in einer gesellschaftlichen Situation leben, die dabei ist, alle Lebensbereiche (einschließlich des Bildungswesens) einer ausschließlich ökonomisierten Funktionalisierung zu unterwerfen. (*"Ganze Lebensbereiche, die früher nicht unter Wettbewerbsgesichtspunkten betrachtet wurden, werden nun nach marktwirtschaftli-*

¹⁸ Vgl. <http://www.berlin.spd.de/servlet/PB/menu/1542626/index.html> (am 30. Mai 2005)

¹⁹ S. z.B. E. NORDHOFEN, Was freut die Eltern und den lieben Gott? Über die Freude in der Schule und beim Lernen, in: Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer. Bistum Limburg 34 (2005) Heft 2: Freude am Lernen. 51. Bundeskongress der KED 15.-17. April 2005, 82-89, 88f.

²⁰ <http://dbk.de/presse/pm2000/pm2000111601c.html> (am 27. Mai 2005)

chen Prinzipien um- und durchorganisiert.") Am deutlichsten seien solche „Übersprungeffekte“ im Bereich der Freizeit und der Kultur zu beobachten.

Um einer solch totalitären Funktionalisierung aller Lebensbereiche zu begegnen, sieht O'Donovan es als einzige Chance an, sich auf den jüdisch-christlichen Gott zu besinnen, der allein - und zwar im Gegensatz zu allen anderen für einzelne Zwecke funktionalisierten Göttern in anderen Religionen – dafür offen sei, den ganzen Menschen, ja die gesamte Schöpfung heilvoll in den Blick zu nehmen. Deutlichstes Indiz hierfür sei das jüdische Sabbatgebot: *"Das Zeitzeichen für Gott ist der Tag, an dem keine Zwecke verfolgt werden, an dem der Nutzenkalkül suspendiert ist, an dem keinerlei Arbeit getan werden darf: der Sabbat."*, der für Christen der Sonntag geworden ist. Interessanter Weise ergibt sich nun nach O'Donovan hieraus das von ihm so genannte >Sabbat-Paradox<, das er so formuliert:

"Die Aufhebung des Zwangs zur Nützlichkeit gibt dem (gesamten) Nutzenkalkül ein positives Vorzeichen, ermöglicht die Frage nach dem Nutzen des Nutzens und eröffnet eine lange Perspektive. Die Auszeit, die die kurze Zeit der Arbeit unterbricht, wird zur Agentur der langen Zeit... Manchmal ist es richtig, Tempo zu machen: Presto, prestissimo! Manchmal ist (aber) das Mittel der Wahl, auf die Bremse zu treten und manchmal müssen wir heraustreten in den Sabbatraum. Es geht um nichts weniger als um die Rettung des Subjekts, um die Rettung der Freiheit. Doch das Subjekt ist keine Monade. Der Sabbat ist dem ganzen Volk geschenkt, der ganzen Gemeinde einen privaten Sabbat und Sonntag gibt es nicht. Für uns alle kommt es darauf an, dass wir uns nicht einem Konformismus der Beschleunigung unterwerfen. Ein eindimensionaler Beschleunigungskonformismus vernichtet den Reichtum des Lebens. Das Sabbatparadox ist eine kulturelle Erfahrung, die auch erklärt, warum der Fortschrittsgedanke in der jüdisch-christlichen Hemisphäre so folgenreich geworden ist. Keine andere Kultur hat sich als so innovativ erwiesen. Das gilt auch für Wissenschaft und Technik. Im Vergleich der Kulturen fällt auf, dass es viele ausdifferenzierte Gesellschaften und Hochkulturen gegeben hat. Aber es ist die jüdisch-christlich geprägte Kultur gewesen und phasenweise auch die islamische, in der die moderne Zivilisation möglich wurde. Der vorweltliche Gott, dessen Tag der Sabbat ist und der Sonntag, er sorgt dafür, dass diejenigen, die darauf aus sind, seinen Willen zu erforschen und zu tun, sich immer wieder vom Ist-Zustand abstoßen. Die Welt, wie sie ist, ist nicht alles, die Welt muss verändert werden. Die Schemata des Bestehenden werden transzendiert, der Exodus aus dem Sklavenhaus des Bestehenden ist eine Grundfigur christlicher eschatologischer Praxis." - "Daher", so O'Donovan weiter, "verteidigen diesen Tag (den Sonntag) auch die klugen Ökonomen als den Tag des übernützlich Nützlichen. Die Klugheit der Ökonomen besteht nämlich darin, dass sie erkannt haben, dass der Schritt heraus aus dem Alltag der Arbeit den Zielen des Unternehmens mehr nützt als ein gedankenloses Weitermachen im immer Gleichen. Sie wissen vielleicht gar nicht, dass diese Klugheitsregel ein monotheistisches Erbe ist. Wer auf Innovationen, auf Kreativität aus ist, der muss den Sabbat und den Sonntag verteidigen."

Das Sabbat-Paradox, so können wir zusammenfassen, besteht für Donovan gerade darin, dass das scheinbar Unnütze, nämlich die Arbeitsruhe und Besinnung am Sabbat/Sonntag für den Menschen **zum wahrhaft Nützlichen, zum Über-Nützlichen** wird. Der Sabbat/Sonntag hat dabei die Funktion, dem alltäglich Nützlichen ein

insgesamt positives Vorzeichen zu verleihen, es damit in seiner Sinnhaftigkeit und Kreativität zu stärken. Interessant ist hier freilich, dass selbst die Notwendigkeit von nicht unmittelbar ökonomisch nützlichen Werten **noch einmal (trans-)funktional, wenn nicht gar direkt ökonomisch begründet wird**. Auch in der Begründung O'Donovans bleibt also bei genauerem Zusehen die Wahrheitsfrage suspendiert; stattdessen wird der Sabbat/Sonntag selbst noch einmal funktional-ökonomisch legitimiert. Es geht also auch in dieser Argumentation letztlich nicht darum, was dem Menschen angemessen, was ist für ihn wahr und richtig ist, sondern allein darum, was ihm den meisten Nutzen bringt. Oder auf drastische Weise nochmals anders gesagt: O'Donovans Argumentation für den den Sabbat/Sonntag für sich beanspruchenden jüdisch-christlichen Gott würde in sich zusammenbrechen, wenn sich erweisen ließe, dass mit einer auf Sexismus, Rassismus und anderen menschenverachtenden Ismen operierenden Diktatur doch noch ein größerer (Über-)Nutzen für die hiervon Profitierenden zu gewinnen sei. Ob diese Konsequenz O'Donovan wohl aufgefallen ist? Intendiert wird sie von ihm kaum gewesen sein.

2. Personbezogene Bildungsverständnisse

a. Bildung als Ansammlung von Wissen – das populäre Bildungsverständnis

Das einfachste - und wie könnte es dann anders sein – populärste der personbezogenen Bildungsverständnisse meint die mehr oder weniger gezielte Ansammlung von Wissen. Der Untertitel des bekannten Bestsellers von Dietrich Schwanitz „*Bildung. Alles, was man wissen muss*“²¹ spielt gezielt auf dieses populäre Verständnis von Bildung an. Und er aktualisiert überdies die Erfahrung, zumindest aber die gesellschaftlich weit verbreitete Meinung, dass es hilfreich oder gar notwendig für das Leben in unserer Kultur sei, eine bestimmte Menge an gut ausgewähltem Wissen über diese bzw. aus dieser Kultur zu haben. Dabei wird der Blick hier vor allem oder gar ausschließlich auf Informationswissen gerichtet. Jegliche Fertigkeiten hingegen sowohl aus dem Bereich des Handwerklichen oder des sozialen Miteinanders als auch aus dem Bereich der Anwendung des angesammelten Informationswissens werden in

²¹ Frankfurt: Eichborn 1999, und München: Goldmann 2002.

dieser Perspektive schlicht ausgeblendet. Vielmehr wird der gebildete Mensch als ein wandelndes Lexikon, als eine wandelnde Enzyklopädie verstanden.

Seinen Entstehungskontext hat ein solch einfaches, wenn nicht gar primitives Bildungsverständnis wohl in den Zeiten, in denen Informationen noch kostbar weil sehr schwer zu beschaffen und anzueignen waren. In der Gegenwart freilich, in der – vor allem durch das Internet - kaum etwas leichter, schneller und billiger zu erlangen ist als Informationswissen, wirkt ein Bildungsideal, das den Menschen als wandelnde Enzyklopädie ersehnt, eher als lächerlich weil anachronistisch. Jeder einfache Computer ist schlicht effektiver im Speichern von Informationen als das Gedächtnis des Menschen. Fragwürdig ist dieses einfache Bildungsideal in der Gegenwart überdies, weil es weder die Notwendigkeit beachtet, das heute ungeheuer vielfältig zugängliche Wissen zu ordnen und es auf seine Herkunft, seine Dignität, seine Konsequenzen, seine Bedeutung und seine Kontexte hin zu befragen, noch darauf abstellt, dass es außerdem viele andere Entwicklungs- sprich Bildungsmöglichkeiten für den Menschen, z.B. im handwerklichen und musischen und in anderen Bereichen gibt.²²

b. Bildung als Sozialisation bzw. Einpassung in die (Leit-)Kultur - das pädagogische Bildungsverständnis

Ein auch heute wohl insbesondere in der Schulpolitik weithin verbreitetes personenbezogenes Verständnis von Bildung sieht Bildung als Sozialisation bzw. als Einpassung des – vorrangig jungen – Menschen in die ihn umgebende Kultur. Volker Ladenthin vertritt die Auffassung, dass ein solches Bildungsverständnis insbesondere „*vormoderne Gesellschaftsordnungen*“ prägt, die „*durch einen geschlossenen technischen sowie einen geschlossenen praktischen Zirkel und/oder durch eine teleologische Weltdeutung*“ qualifiziert sind.²³ So habe bereits im Jahr 1928

„*Eggersdorfer fest(gestellt), dass das ‚pädagogische Schrifttum der Gegenwart immer mehr dazu neigt, das Ganze der Erziehung unter den Begriff der Bildung zu bringen.‘ Damit war gemeint, dass die gesamte intentionale Beförderung der Menschwerdung des Menschen als*

²² Vgl. dazu Art. Bildung in Wikipedia: „*Da in unserer Gesellschaft Wissen verlangt wird, steigt der äußere Druck, möglichst viele Informationen aufzunehmen. Wissen und Lernen allein ergeben jedoch noch keine Bildung, daher kann auch ein wissensbasierter Bildungskanon nicht mehr sein als ein wichtiges Hilfsmittel der Förderung von Bildung. Friedrich Paulsen äußert sich im enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik von 1903 zu diesem Thema folgendermaßen: ‚Nicht die Masse dessen, was [man] weiß oder gelernt hat macht die Bildung aus, sondern die Kraft und Eigentümlichkeit womit [man] es sich angeeignet hat und zur Auffassung und Beurteilung des ihm Vorliegenden zu verwenden versteht. ... Nicht der Stoff entscheidet über die Bildung, sondern die Form.‘ Demnach ist seit langem klar, dass Schulabschlüsse, die hauptsächlich Lernleistungen prämiieren, nur bedingt als Bildungsnachweise tauglich sind.*“ (<http://de.wikipedia.org/wiki/Bildung> am 3. Juni 2005)

²³ V. LADENTHIN, Was ist Bildung?... 243.

„Bildung“ zu bezeichnen sei: „Bildungslehre wäre dann soviel als Pädagogik überhaupt.“ Eggersdorfer mochte indes „Bildung“ von „Pfleger“ und „Führung“ (die soziale Form von Bildungsprozessen) zwar nicht „abtrennen“, aber „unterscheiden“. „Pfleger“ und „Führung“ seien der „Bildung“ gleichwertig „nebengeordnet“, aber eben nicht identisch – weswegen sich Eggersdorfer für einen „engen“ Bildungsbegriff entscheidet, der „eine(n) Unterricht (...) der erziehende Wirkung haben soll“, bezeichnet. Eggersdorfer sieht sich mit dieser Begriffsfestlegung in Übereinstimmung mit der pädagogischen Tradition des 19. Jahrhunderts, speziell mit Otto Willmann und seiner „Bildungslehre“: „Bilden war ihm erziehendes Unterrichten.“²⁴

So bedeutsam die Sozialisation vor allem junger Menschen in jeder Kultur einerseits auch ist, so sehr birgt eine Beschränkung des Bildungsverständnisses auch auf diesen Bereich andererseits die Gefahr einer ideologischen Verengung jeglicher Bildungstätigkeit auf die in der jeweiligen Kultur geltenden Normen und Werte. Es besteht hier die Gefahr, dass die jeweilige Kultur völlig unkritisch als „Leitkultur“ übernommen und durch die Sozialisation fraglos unterstützt bzw. perpetuiert wird. Volker Ladenthin kritisiert deshalb zu Recht, dass in diesem Fall *„versucht (wird), den Bildungsbegriff zu suspendieren, indem man es unternimmt material festzulegen, was man zuvor als Bildung bezeichnet hat. Diese Normen sind z.B. der Begriff der Kultur (der Leitkultur), der Arbeitsmarktqualifikation, der Europäisierung, der Zukunftsfähigkeit usw. Die Inhalte werden aus vorhandenen, prognostizierten oder gewünschten Praxisbeschreibungen abgeleitet.“*²⁵

Eine Bildungstätigkeit, die auf diese Weise ausschließlich der Sozialisation dient und dienen soll, wird in ihren Zielen vollständig abhängig von jenen individuellen und/oder gruppenspezifischen Interessen, die in der jeweiligen Kultur als herrschende durchgesetzt werden können. Im Rahmen der Durchführung einer solchen Bildungstätigkeit gibt es keinerlei Möglichkeit und Legitimation, die die konkreten Bildungsziele bestimmenden Interessen und die ggf. dahinter stehenden ideologischen Positionen selbst einer Kritik zu unterziehen; sie sind durch das Bildungswesen schlicht. So sind z.B. derzeit recht ausgeprägte und politisch geförderte durch Interessen geleitete ideologische Anschauungen, dass Mädchen bzw. Frauen im Arbeitsprozess in höherem Maße angesehene und besser dotierte Positionen erreichen sollen, oder dass ein angemesseneres ökologisches Verhalten geübt wird; entsprechende Bildungs-Förderprogramme werden daraufhin aufgelegt und durchgeführt, ohne dass die genannten Ziele selbst noch einmal innerhalb des Bildungskontextes kritisch hinterfragt werden können und sollen. Andere ideologische Positionen haben sich in der

²⁴ Ladenthin 239.

Vergangenheit ausgewirkt auf Bildungs-Förderungsprogramme für „Arbeiterkinder“, „Migranten“ und andere.

Ideologische Positionen wirken sich freilich nicht nur darin aus, welche Gruppen von Menschen im jeweiligen Bildungssystem besonders gefördert werden, sondern auch darin, welche Werte und Ziele ggf. durch das Bildungssystem über den rein ökonomischen Verwertungskontext hinaus angestrebt werden. Dies können z.B. Werte der Solidarität, des Patriotismus, der Gleichberechtigung, des Liberalismus usw. sein.²⁶ In besonderer Weise dient auch die von den Parteien durchgeführte sog. Politische Bildung solcher Einführung in und der Unterstützung von ideologischen Positionen.

c. Bildung als selbstbestimmte Menschwerdung des Menschen – das „moderne“ Bildungsverständnis

*„Du sollst nie Ich werden, spricht der weise Erzieher,
werde nur ein komplettes Du.“²⁷*

Als „modern“ gilt heute vielfach ein Bildungsverständnis, das den Menschen selbst und als ganzen in den Blick nimmt und als seine Bildung die selbstbestimmte Entwicklung seiner verschiedenen Fähigkeiten versteht. So heißt es etwa im Artikel „Bildung“ der Internet-Enzyklopädie Wikipedia²⁸: *„Der moderne und ganzheitliche Bildungsbegriff steht für den lebensbegleitenden Entwicklungsprozess des Menschen, bei dem er seine geistigen, kulturellen und lebenspraktischen Fähigkeiten und seine personalen und sozialen Kompetenzen erweitert.“* Auch nach Daniel Goeudevert ist demnach Bildung *„ein aktiver, komplexer und nie abgeschlossener Prozess in dessen glücklichem Verlauf eine selbstständige und selbsttätige, problemlösungsfähige und lebensstüchtige Persönlichkeit entstehen kann“*. Bildung könne daher nicht auf Wissen reduziert werden: Wissen sei nicht das Ziel der Bildung, sehr wohl aber

²⁵ Ladenthin 238.

²⁶ Vgl. Ladenthin 238: *„Das Problem solch materialer Substitution des Bildungsbegriffs liegt darin, dass hier Bildung auf Anpassung an eine material beschreibbare, statische Kultur verengt wird. Genau das aber ist Kultur nicht. Kultur ist etwas, was im Handeln entsteht – und zwar von den gebildeten Menschen in ihrem Handeln je neu. Kultur ist nicht; sie wird so, wie man sie gestaltet. Eine Bildungstheorie darf also nicht fragen, was jemand lernen muss, um sich der Kultur anzupassen. Sie muss vielmehr fragen, was jemand lernen muss, um Kultur gestalten und bewerten zu können. Das Ziel des Bildungsprozesses kann nicht darin liegen, die nachfolgende Generation an eine gegenwärtige oder gemutmaßte zukünftige Kultur anzupassen, sondern muss darin liegen, selbstständig eine gültige Kultur zu schaffen. In der Bildung soll das Denken sich nicht an die gegebenen Umstände anpassen, sondern das vernünftige Denken soll befähigt werden, diese Umstände selbst nach sachlichen und sittlichen Kriterien herbeizuführen.“*

²⁷ J.M. SAILER, Über Erziehung für Erzieher, Paderborn 1962, 79, hier zitiert aus M. Heitger (2004) 34 Anm. 8.

ein Hilfsmittel. Darüber hinaus setze Bildung Urteilsvermögen, Reflexion und kritische Distanz gegenüber dem Informationsangebot voraus, anderenfalls handele es sich um Halbbildung.²⁹

Hierbei kommt der Idee der Selbstbestimmung als „regulativer Idee der Bildung“ nach Marian Heitger heute eine ganz besondere Bedeutung zu, vor allem deshalb weil sie in unserer Gesellschaft als besonders gefährdet erscheint.³⁰ Jeder ökonomischen oder ideologischen Verzweckung des Menschen steht dieses Verständnis der Bildung entgegen; denn es gilt: *„Bildung steht nicht im Dienst gesellschaftlich-ökonomischer Verwertung; sie betrifft eben das Menschsein als Zweck seiner selbst. Bildung ist nicht Mitteln für einen vorgegebenen Zweck außerhalb des Anspruches, der zu werden, der man immer schon ist. Bildung bestimmt sich durch das Menschsein selbst. Deshalb kann sie auch nicht auf bestimmte Inhalte des Wissens oder bestimmte Weisen und Formen des Verhaltens festgelegt werden. Bildung betont Aufgabe und Möglichkeit, dass der Mensch in allem, was er denkt, was er will und tut, was er empfindet und fühlt; (sic!) sich in seinem Menschsein bewähre...“*³¹

Seine in diesem Sinne bis heute fortwirkende Festlegung, so erfahren wir an anderer Stelle,³² erfuhr der Bildungsbegriff in der Emanzipation des Bürgertums. Er sei gekennzeichnet durch die *"Entdeckung"* eines von Herkunft und Vermögen unabhängigen persönlichen Standes, in dem sich der Mensch nicht als Funktion eines überkommenen Standes, sondern als Mensch selbst begreift. Im deutschen Humanismus entfalte sich der Begriff vollends, indem Bildung als einzige Alternative aus den selbstgeschaffenen entwürdigenden Verhältnissen verstanden wird, als welche die enthumanisierende Mechanisierung verstanden wird. Bildung sei in dieser Perspektive Selbstzweck und solle den Menschen zu seiner Bestimmung gelangen lassen, mit-

²⁸ Siehe <http://de.wikipedia.org/wiki/Bildung> (am 3. Juni 2005). Ähnlich W. FLITNER, Allgemeine Pädagogik, Stuttgart: Klett-Cotta ¹⁵1997, 119: „Gebildet ist, wer den Sachgehalt zur Verfügung hat, die Werte und Bedeutungen der Lebensbezüge richtig abschätzt, wer sinnvoll und sachgemäß wirken und schaffen kann.“

²⁹ Ebd.

³⁰ Vgl. M. HEITGER, Selbstbestimmung als regulative Idee der Bildung, in: R. SCHILMÖLLER/J. PETERS u.a. (Hgg.), Erziehung als Auftrag. Beiträge zur Konzeption katholischer Schulen in freier Trägerschaft. Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik, Münster 1989, 53-63, wieder abgedruckt in: W. BÖHM/V. LADENTHIN (Hgg.), Marian Heitger. Bildung als Selbstbestimmung, Paderborn u.a. 2004, 19-34.

³¹ Ebd. 21. Vgl. auch M. HEITGER: „Die Notwendigkeit von allgemeiner Pädagogik ist begründet in ihrer Parteinahme für Bildung; sie ist bleibender Protest gegen politische, wirtschaftliche und sonstige Indienstnahme. Das ist kein Telos im Sinne von fest gefügtem Menschenbild, sondern Forderung des Denkens selbst, sofern ihm die Möglichkeit von Reflexion, vom Denken des Denkens nicht genommen werden kann. Notwendigkeit und Möglichkeit von allgemeiner Pädagogik haben ihren Grund deshalb nicht in einem dubiosen oder Herrschaft ausübenden Allgemeinen, sondern in der Art unserer Vernunft als Reflexion.“ (Das Allgemeine der allgemeinen Pädagogik, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 75 (1999) Heft 4, 1-11,10).

³² Siehe Art. Halbbildung, in: Wikipedia (<http://de.wikipedia.org/wiki/Halbbildung> am 3. Juni 2005).

hin Selbst-Bildung sein. Um den Menschen hierzu zu befähigen, bedürfe es nach humanistischer Vorstellung der Sprach-Bildung, des Geschichtswissens und des Kunstverständnisses. Das wahre Element der Bildung sei die Geselligkeit, insbesondere das Gespräch als offene wechselseitige Anregung.

Wenn freilich in dieser Weise Bildung als Selbstzweck begriffen wird, mit deren Hilfe der Mensch zu seiner Bestimmung gelangen können sollte, so dass man, wie Volker Ladenthin formuliert, „*statt von Mensch von ‚Person‘ spricht*“, korreliert „*ein solcher Begriff der Bildung... mit dem jeweiligen Menschenbild.*“³³ Der entsprechende „*Bildungsprozeß vollzieht sich in der Auseinandersetzung des Menschen mit der Wirklichkeit als sachlicher und personeller Umwelt und mit sich selbst. Die Bildung, auf die diese Selbst-Formung zielt, ist ,nicht ein Zusatz zur menschlichen Existenz, auf den man verzichten könnte; sie begründet vielmehr die Möglichkeit eines menschlichen Daseins überhaupt.*“³⁴ Das Ergebnis der Bildung ist dann – nach einer weiteren Formulierung Ladenthins – „*ein gültiges sachliches und sittliches Umgehen mit der Welt, den Mitmenschen und sich selber, damit das Leben gelingen kann.*“³⁵

Das Verständnis der Bildung als Selbstzweck in diesem Sinne ist sehr verbreitet; deshalb ließe sich die Auflistung von entsprechenden Zitaten und Darstellungen mühe-los fortsetzen. Allen gemeinsam scheint zu sein, dass der Mensch und seine ganzheitliche Entwicklung im Mittelpunkt des Interesses steht. So sehr freilich auf der einen Seite die hierbei zutage tretende Hochschätzung des Menschen selbst und seiner ganzheitlichen Entwicklung anzuerkennen ist, so sehr bleibt andererseits unklar, woran diese angezielte Selbstbildung des Menschen denn ihr Maß nehmen bzw. woher sie ihre Orientierung bekommen soll. Wird hierauf keine zeit- und kulturübergreifende Antwort gefunden, so wird die jeweilige Selbstbildung abhängig vom jeweils kulturell vorherrschenden Menschenbild, dreht sich also ggf, wie ein Fähnchen im Wind. Gibt es dazu – so ist man versucht zu fragen – nichts Klareres, Übergreifen-

³³ V. LADENTHIN, Was ist Bildung?... 241.

³⁴ L. KRAPPMANN, Identität – ein Bildungskonzept?, in: G. GROHS u.a. (Hg.), Kulturelle Identität im Wandel. Beiträge zum Verhältnis von Bildung, Entwicklung und Religion (FS D. GOLDSCHMIDT) Stuttgart: Klett 1980, 99-118, 112 (mit Verweisen auf: C. MENZE, Art. Bildung, in: J. SPECK/G. WEHLE (Hg.), Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, München 1970, 134-184.

³⁵ V. LADENTHIN, Wie man richtig in der Schule lernt, in: Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer. Bistum Limburg 34 (2005) Heft 2: Freude am Lernen. 51. Bundeskongress der KED 15.-17. April 2005, 90-98, 91.

des, Objektives?³⁶ Eine solche zeit- und kulturübergreifende Orientierung – so unsere These – ist nur unter Beachtung der Wahrheits- bzw. Gottesfrage zu finden.

III. Biblische und historische Gesichtspunkte zum Bildungsverständnis

Sowohl aus biblischer als auch aus nichtbiblischer philosophischer antiker Perspektive hat Bildung in erster Linie damit zu tun, **den Menschen zur Wahrheit zu führen bzw. ihm das Finden von Wahrheit zu ermöglichen**. Dies ist in einer Zeit wie der unseren, in der die Bildung sich weitgehend im ideologischen Niemandsland verloren hat und bestenfalls noch unter dem Aspekt der Selbststilisierung bzw. Selbstbestimmung betrachtet wird, für viele Menschen nicht mehr plausibel. Ja vielfach wird nicht einmal mehr verstanden, was mit dem Suchen und Finden nach Wahrheit bzw. einem Leben in der Wahrheit überhaupt gemeint sein könnte. Deshalb muss dies hier ein wenig erläutert werden.

1. Bildung als Weisheit (Altes Testament)

Nach den Schriften des Alten Testamentes zeigt sich die Bildung des Menschen vor allem in seiner Weisheit.³⁷ Wichtige Voraussetzung dieses Denkens ist es, dass die für den Menschen erfahrbare Welt durch den Schöpfergott - auf für den Menschen grundsätzlich gute, sinnstiftende und heilbringende Weise – geordnet ist. Als weise und damit gebildet gilt der Mensch insoweit, als er dazu fähig ist, diese göttlich gegebene Ordnung, die natürlich auch ihn selbst und seine Entwicklung betrifft, zu erkennen und nach ihr zu leben.³⁸ Das hiermit etablierte „*Bildungsideal*“ ist also in keiner Weise „*schöngeistig*“, d.h. allein auf die Ausprägung bestimmter musischer oder anderer Talente des Menschen bezogen; sondern es verfolgt das Ziel, **dem ganzen Menschen durch die Erkenntnis der göttlich gegebenen Ordnung die Reali-**

³⁶ Sehr ähnlich formuliert auch KRAPPMANN 113: „*Aber ist das Identitätskonzept nicht gerade wegen seines fundamentalen Stellenwerts zur Klärung der Bedingungen der Möglichkeit von Interaktion ein zu leeres Konzept, gleichgültig und kriterienlos gegenüber der jeweiligen historischen Situation, als dass es pädagogischen Bemühungen Richtung und Norm geben könnte?*“

³⁷ Vgl. zu diesem Abschnitt: D. MICHEL, Art. Bildung II. Altes Testament, in: TRE VI (1980) 582-584; I. KOTTSEPER, Alttestamentliche Weisheit. Proverbia und Kohelet 1/2, in: Theologische Rundschau 67 (2002) 1-34/201-237; J.v. OORSCHOT, Weisheit in Israel und im frühen Judentum, in: Verkündigung und Forschung 48 (2003) 59-89; G.v. RAD, Weisheit in Israel (GTB 1437) Gütersloh 1992; H. STRAUß, Weisheitliche Lehrerzählungen im und um das Alte Testament, in: Zeitschrift für die alttestamentliche Wissenschaft 116 (2004) 379-395.

³⁸ Vgl. Spr 25,2: „*Gottes Ehre ist es, eine Sache zu verhüllen, des (weisen) Königs Ehre ist es, eine Sache zu erforschen.*“

sierung der von Gott in sein Leben gelegten Bestimmung und Chancen zu ermöglichen. Erst die sich auf die Weisheit beziehende Bildung sowie ein dementsprechendes Leben sind es also mithin, die das Leben des Menschen mit seinem Sinn erfüllen. Dieser aber liegt gerade darin, die Gesetzmäßigkeiten des Lebens zu erforschen, das eigene Leben dementsprechend zu gestalten und dadurch für das eigene wie das Leben der Mitmenschen Glück und Heil zu erlangen. Aus diesem Grund haben in diesem Bildungsverständnis die Begriffe „Einsicht“ und „Erkenntnis“ eine zentrale Bedeutung.

Hieraus ergibt sich für den Weisen auch ein starker pädagogischer Impuls. Da derjenige, der die richtige Erkenntnis (noch) nicht hat und deshalb ein „*Tor*“ ist, objektiv in einem mangelhaften Menschsein verweilt, tut man ihm sogar einen Gefallen, wenn man ihn – notfalls mit Druck – zu seinem Heil zwingt. Deshalb ist es verständlich, dass bei der Bildung des Menschen nach diesem Verständnis die „*Zucht*“ eine große Rolle spielt.³⁹ Da aber nicht jeder Mensch jegliche Erkenntnis selbst erforschen muss und kann, hat auch die Tradition hohe Bedeutung für die Bildung. Zur erfolgreichen Bildung gehört es deshalb auch, jene Einsichten demütig anzunehmen, die andere bereits gewonnen haben.⁴⁰ Dass Hiob freilich sich diesem Anspruch der Tradition nicht fügt und auf sein Recht als erkennendes Individuum pocht, wird als Zeichen einer Krise dieser Bildungskonzeption gewertet. Für manche Zeitgenossen überraschend ist es vielleicht, dass zum weisheitlichen Bildungsideal neben ethischen Ansprüchen auch so äußerlich anmutende Angelegenheiten wie etwa Tischsitten oder Regeln für den Umgang mit Höhergestellten gehören (Spr 23,1ff). Ja mehr noch, die Weisen haben in der Form der sogenannten „Listenwissenschaft“ sich bemüht, Erscheinungen der sichtbaren und unsichtbaren Welt zusammenzufassen und zu klassifizieren. (Hiob 38, 1 Kön 5,13).

Im ganzen strebt die alttestamentliche Weisheit als Bildungsideal einen Menschen an, der durch rechte Einsicht einen „*kühlen Geist*“ (Spr 17,27) und ein „*gelassenes Herz*“ (Spr 14,30) erlangt; Gegenbild dazu ist der *Tor*, der sich aus Mangel an „*Herz*“ (= Einsicht) gierig von seinen Wünschen treiben lässt (Spr 10,13; 23,2). Al-

³⁹ Vgl. Spr 1,1-7: „*Sprichwörter Salomos, des Sohnes Davids, des Königs von Israel: um Weisheit zu lernen und Zucht, um kundige Rede zu verstehen, um Zucht und Verständnis zu erlangen, Gerechtigkeit, Rechtssinn und Redlichkeit, um Unerfahrenen Klugheit zu verleihen, der Jugend Kenntnis und Umsicht. Der Weise höre und vermehre sein Wissen, der Verständige lerne kluge Führung, um Sinnspruch und Gleichnis zu verstehen, die Worte und Rätsel der Weisen. Gottesfurcht ist Anfang der Erkenntnis, nur Toren verachten Weisheit und Zucht.*“ Vgl. inbezug auf die Zucht vor allem: Spr 13,24: „*Wer die Rute spart, haßt seinen Sohn, wer ihn liebt, nimmt ihn früh in Zucht.*“

⁴⁰ Vgl. Ijob 5,27: „Ja, das haben wir erforscht, so ist es. Wir haben es gehört. Nimm auch du es an!“

lerdings gerät dieses weisheitliche Bildungsideal, für das die Erkenntnis und Einordnung in die außerhalb des Menschen existierende Ordnung grundlegend ist, bereits im Alten Testament, und zwar bei Kohelet, in eine Krise. Der Autor dieses Buches bezweifelt zwar nicht die Existenz der göttlichen Ordnung, wohl aber deren Erkennbarkeit für den Menschen. Damit aber fällt eine wesentliche Voraussetzung für das weisheitliche Bildungsideal. Folglich kommt Kohelet zu der Auffassung, der Mensch könne lediglich das hinnehmen, was der jeweilige Augenblick ihm bietet. Das ist letztlich das Ende dessen, was man im Alten Testament „Bildung“ nennen kann. Erkenntnis führt nun nicht länger zu Glück und Heil, sondern bei Kohelet heißt es: „*Wer Wissen vermehrt, vermehrt Schmerz*“ (Koh 1,18).

2. Jesus Christus als das wahre Bild Gottes (Neues Testament)

Als die personifizierte Weisheit bzw. der inkarnierte Logos Gottes ist Jesus Christus vor allem nach dem Johannes-Evangelium selbst die gelebte Wahrheit (14,6), die die Menschen dazu auffordert, die von ihm aufgewiesene Wahrheit zu tun (3,21), um dadurch selbst in der Wahrheit geheiligt zu werden (17,17ff). Es liegt auf der Hand, dass auch hier das Wort >Wahrheit< nicht allein - wie seit der Antike in der Philosophie und vielfach auch heute in der Alltagssprache üblich - die Übereinstimmung eines Aussageinhalts mit der Wahrnehmung eines Geschehens ausdrückt, sondern sich stattdessen auf das gesamte Leben mit all seinen Vollzügen bezieht, und zwar auf ein Leben, das unserem Geschöpfsein angemessen und deshalb wahr und richtig ist. Jesus Christus stellt damit den Maßstab dessen dar, wie Menschsein idealerweise („ohne Sünde“) gelebt werden kann und soll und woraufhin Bildung mithin zu zielen hat. Der Mensch, der selbst - auch neutestamentlich - das „*Bild*“ bzw. der „*Abglanz Gottes*“ ist (1 Kor 11,7) und deshalb eine unaufgebbare Würde hat (Jak 3,9), soll und kann trotz und wegen seiner Sündhaftigkeit nach dem Bild Gottes erneuert werden (Kol 3,10/ Eph 4,23f). Und dieses Bild Gottes, nach dem der Mensch erneuert wird, ist Jesus Christus selbst (Kol 1,15/ Eph 1,3-10). In ihm ist das Bild Gottes, zu dem jeder Mensch geschaffen ist, in vorbildlichem Höchstmaß verwirklicht.

Nun kommt hinzu, dass nach Paulus diese Wahrheit über das ideale Menschsein, welches nach dem Bilde Gottes in Jesus Christus verwirklicht ist, jedem Menschen aufgrund seines bloßen Gewissens offenbar ist (Röm 1,19). Die Möglichkeit, Erkenntnis zu gewinnen, sich mit Vernunft und Verstand auf die uns umgebende Wirk-

lichkeit erkennend einzulassen, hat mithin den Sinn und bietet auch die Möglichkeit, den zunächst verborgenen Plan Gottes mit der Welt, die in diese Welt hineingelegten Strukturen, zu erkennen, sowie überdies zu erkennen, dass Jesus Christus mit seiner Verkündigung und seinem Leben diesen verborgenen Strukturen der Welt vollkommen („ohne Sünde“) entspricht. Jegliches Wissen-Können, -Wollen und -Sollen des Menschen steht mithin im Dienste dessen, den Sinn des eigenen Lebens am Vorbild und durch die Verkündigung Jesu Christi zu erkennen. Bildung des Menschen bedeutet demnach **das je vollkommenere Bild-Gottes-Werden nach dem Vorbild Jesu Christi. Jegliches Wissen-Können, -Wollen, und -Sollen, soweit es dazu dient, den Menschen zum erneuerten Bild Gottes werden zu lassen** (also längst nicht nur die theologische Wissenschaft) **wird damit selbst zum Gottesdienst**. Die Begründung dafür, dass Wissenschaft idealerweise in der Perspektive des Evangeliums betrieben wird, ist damit bereits neutestamentlich grundgelegt. Es liegt freilich auf der Hand, dass jeglicher Zwangscharakter, wie er oben inbezug auf einige alttestamentliche Aspekte angedeutet wurde, mit der jesuanisch und paulinisch garantierten Gewissensfreiheit nicht mehr vereinbar ist.

3. Antike Paideia und christlicher Glaube **(Alte Kirche und Mittelalter)**

Vor dem Hintergrund einer solch ausgeprägten Bildungsfreundlichkeit, ja eines solch ausgeprägten biblischen Bildungsauftrags einerseits wie einer klaren Zielbestimmung dieses Auftrags, nämlich der Entfaltung der Gottebenbildlichkeit nach dem Vorbild Jesu Christi andererseits kommt es in der alten Kirche zu einer spannungsreichen Auseinandersetzung des frühen Christentums mit der antiken Paideia. So sehr nämlich die in der nichtchristlichen antiken Philosophie bewanderten christlichen Theologen sich einerseits angesprochen fühlen von der jegliche infantile polytheistische Magie und Mythologie übersteigenden rationalen Wahrheitssuche eines Sokrates und der platonischen Akademie, so sehr missfällt ihnen auf der anderen Seite, dass die Zielbestimmung solcher Wahrheitssuche bereits beim eigenen Ich endet (das Motto der Akademie lautete bekanntlich „erkenne dich selbst“) und nicht auf die in Jesus Christus Mensch gewordene umfassende Wahrheit zuläuft oder gar – kurzsichtig wie heute - in sophistisch-oberflächlichen Nützlichkeitsabwägungen versandet. Aufgebracht fragt deshalb bekanntlich der temperamentvolle Nordafrikaner Tertullian (um

200) in seinem berühmt gewordenen Ausspruch: „*Was hat Jerusalem mit Athen zu tun, was der Tempel mit der Akademie?*“⁴¹

Mit weitaus größerer und nachhaltigerer Energie schaffen allerdings die Alexandriener Klemens und Origenes (3. Jh.) sowie Gregor von Nazianz (4. Jh.) im Osten wie vor allem Augustinus (354-430) im Westen eine Synthese beider nach Wahrheit strebender Welten. Diese läuft darauf hinaus, den christlichen Glauben mit der antiken Wissenschaft dergestalt zu verbinden, dass einerseits jede Art von wissenschaftlicher Erkenntnis aus der nichtchristlichen Antike um deren Wahrheit willen geschätzt wird, dies alles aber andererseits auf die inkarnierte Wahrheit Jesus Christus hin als ihren Ziel- und Höhepunkt interpretiert wird. So ist es in der Folge nicht verwunderlich, dass gerade das christlich-benediktinische Mönchtum für die Überlieferung auch der nichtchristlichen antiken Schriften in das entstehende germanische Reich Sorge trägt und dass die Kirche als ganze für die Bildung der Menschen über das gesamte Mittelalter hinweg die hauptverantwortlich zeichnet. Auch im Hoch- und Spätmittelalter sind es dann bekanntlich vor allem die kirchlichen (Bettel-)Orden, die die Entstehung und Entfaltung der europäischen Universitäten mit all ihren Fakultäten vorantreiben und tragen. Doch nicht allein um die universitäre Bildung, viel mehr noch um die Bildung des einfacheren Volkes hat sich die Kirche über weite Strecken des Mittelalters grundlegend gesorgt und verdient gemacht.

4. Das Zerschneiden der Einheit von Wissenschaft und Wahrheit **(Neuzeit)**

Erst in der Neuzeit zerbricht aus vielerlei Gründen, zu denen auch die Kirche selbst sehr Unrühmliches beigetragen hat, die Orientierung jeglicher Wissenschaft an der in Jesus Christus geoffenbarten Wahrheit und verliert sich damit zunehmend im Niemandsland einer angeblich freien weil ungebundenen, faktisch aber vielfach korrumpierten Vernunft.⁴² In einem bis heute andauernden Prozess fächert sich die Wissenschaft in unendlich viele Detailsparten auf, so dass oft Fachwissenschaftler - nach eigenem Bekunden – nicht einmal mehr verstehen, an was ihre Kollegen arbeiten. Er-

⁴¹ TERTULLIAN, *De praescriptione haereticorum* 7,9f; vgl. dazu z.B.: W.A. EULER, "Was hat Athen mit Jerusalem zu tun? Was die Akademie mit der Kirche?" *Das Verhältnis der Theologie zur Philosophie in der Geschichte*, in: *Trierer theologische Zeitschrift* 109 (2000) 85-101.

⁴² Vgl. dazu die sehr bekannt gewordene Kontroverse: J. HABERMAS/J. RATZINGER, *Dialektik der Säkularisierung. Über Vernunft und Religion*, Freiburg/Bg. u.a. 2005.

gebnis dieses Prozesses – das sehen wir heute immer klarer – ist zum einen die ungeheure Zunahme an Detailwissen auf allen Gebieten, ist zum anderen aber eine immer tiefer greifendere Ziel- und Orientierungslosigkeit jeglicher Wissenschaft und Bildung. Was eigentlich soll erforscht werden und warum? Welche Ziele sollen formuliert werden und nach welchen Maßstäben? Populäre aktuelle Streitfragen wie z.B. diejenigen um die verbrauchende Embryonenforschung oder das Klonen von Menschen machen schlagartig deutlich, dass die vielfach so beliebt gewordene alleinige Orientierung am ökonomischen Nutzen bei näherem Hinsehen dann doch erhebliche ethische Fragen aufwirft. Wenn aber deshalb, auch und vielfach im medizinischen Bereich, Ethik-Kommissionen eingerichtet werden, woran sollen sie sich orientieren, wenn nicht an der Menschenwürde, die ihrerseits, durch das Theologumenon von der Gottebenbildlichkeit des Menschen begründet wird?

So schließt sich nach einigen Jahrhunderten der versuchten Befreiung als Lossagung der Wissenschaft und Bildung vom christlich vorgeschlagenen Ideal der Wahrheit, und zwar der durch die Inkarnation des göttlichen Logos in Jesus Christus erschienenen Wahrheit, zumindest für die Verständigeren heute wieder der Kreis. Erstaunlich vielen, gerade jungen, Menschen wird zunehmend klarer, dass die Lossagung und angebliche „Befreiung“ jeglicher Wissenschaft aus ihrer Orientierung an der in Jesus Christus erschienenen göttlichen Wahrheit eine Pseudo-Befreiung ist und bleibt. Sie führt – auch und gerade in der Forschung - ausschließlich zu Willkür und Orientierungslosigkeit, ersatzweise zu Materialismus und priorisierter Ökonomisierung. Für die Bildung des Menschen bedeutet dies, dass auch sie ihre klare Orientierung an der in Jesus Christus endgültig erschienenen Wahrheit über das Menschsein wieder nehmen darf und muss. Keinerlei Wissen und dementsprechende Bildung ist an sich überflüssig oder gar schlecht; doch ihre Orientierung ist grundlegend für die Entwicklung des Menschseins, und zwar ihre Orientierung an der Wahrheit des Menschseins, die uns in Jesus Christus endgültig von Gott her erschienen ist.

IV. Bildung als selbstbestimmte Entfaltung des Menschen nach dem Vorbild Jesu Christi

Um diesem disparaten Sprachgebrauch mit einer allgemeinen Verständigung anfänglich einigermaßen gerecht zu werden, verstehen im folgenden unter „Bildung“ zum einen **jegliches zielgerichtetes Tun, das darauf angelegt ist, einen bzw. eine Gruppe von Menschen dahingehend zu verändern, dass er/sie im Hinblick auf seine/ihre Fähigkeiten und/oder im Hinblick auf seine/ihre Persönlichkeit/en einen Zugewinn erfährt/erfahren.** Zum anderen verstehen wir unter „Bildung“ **das Ergebnis dieses zielgerichteten Tuns.**⁴³

Der christliche Glaube, so können wir hier eingangs grundsätzlich sein Anliegen formulieren, erhebt (s)einen Wahrheitsanspruch für die These, dass es jedem menschlichen Leben am angemessensten sei, dass es sich in Freiheit und mitgeschöpflcher Solidarität bestmöglich entfalten (können) soll, und dass in absolutem Sinne vorbildlich hierfür das Leben und die Verkündigung des Jesus von Nazaret sei. Nun haben wir an dieser Stelle nicht die Aufgabe, diese zusammenfassende These zu begründen⁴⁴ oder auch nur zu diskutieren, ob sie vollständig und umfassend das Wesen und Anliegen des christlichen Glaubens formuliere, sondern wir gehen hier von der zumindest teilweisen Triftigkeit dieser These aus und diskutieren im folgenden die Frage, welche Konsequenzen sie für jegliche Bildungsarbeit haben kann und muss, die im Geiste des christlichen Glaubens und im Auftrag der christlichen Kirche durchgeführt wird.

Zunächst dürfen wir dazu sagen, dass der christliche Glaube mit der genannten Zielbestimmung, dass jeder Mensch sich nach seinen Fähigkeiten nach Möglichkeit frei und in mitgeschöpflcher Solidarität entfalten können soll, einen Rahmen spannt, der die verschiedenen genannten Bildungsverständnisse umgreift, sie orientiert und ihnen so ihr je verschiedenes Recht zumisst. Denn auch aus christlicher Perspektive ist es notwendig, Ausbildungen vielfältiger Art vorzunehmen und Schlüsselqualifikationen

⁴³ Wenn etwa Volker Ladenthin (mit Verweis auf A. PETZELT) Bildung als die *„Gesamtheit der verantworteten Handlungsfähigkeit“* bestimmt (DERS., Was ist „Bildung“? Systematische Überlegungen zu einem aktuellen Begriff, in: Evangelische Theologie 63 (2003) 237-260, 241), so hat er zum einen lediglich das Ergebnis des Bildungsgeschehens im Blick; zum anderen ist fraglich, ob er mit der Einschränkung auf die *„verantwortete“* Handlungsfähigkeit (was immer das genau ist) der in der allgemeinen Verwendung des Begriffs liegenden Vielfalt wirklich gerecht wird.

⁴⁴ Vgl. dazu meinen Beitrag: H. FROHNHOFEN, Gemeindeferent/inn/en sind Dienstleister/innen als Geistliche, oder: Vom Dienst an der Wahrheit (16. Oktober 2003) (pdf) auf der Seite: <http://www.theologie-beitraege.de> (am 4. Juni 2005).

zu erwerben; erst recht erscheint es sinnvoll, (zumindest) eine trans-funktionale Perspektive einzunehmen, („über-nützliche“) Werte anzustreben und den Sabbat wie den Sonntag als Ruhetag einzuplanen. Zudem ist es auch aus christlicher Perspektive für den Menschen naheliegend, zumindest ein gewisses Maß an kulturell gewachsenem Informationswissen ins Gedächtnis aufzunehmen, Kinder und Jugendliche in die jeweilige (Leit-)Kultur zu sozialisieren sowie vor allem Menschen im umfassenden Sinne zu ihrem Menschwerden, sprich zu ihrer Personalisation zu verhelfen.

Der all diesen Bildungsverständnissen und Bildungsbemühungen durch den christlichen Glauben vorgegebene Rahmen nimmt allerdings Einfluss darauf bzw. macht Vorgaben dafür, welche Ziele im Detail angestrebt werden sollen, welche Werte in den Mittelpunkt gestellt werden und ggf. auch welche Methoden angewendet werden sollen. Dies soll an einigen Beispielen erläutert werden:

a. Der christliche Glaube und das funktionale Bildungsverständnis

Es steht außer Frage, dass auch unter der Perspektive des christlichen Glaubens menschliche Bedürfnisse befriedigt werden müssen und dazu entsprechende berufliche Tätigkeiten bzw. diese ermöglichende Ausbildungen notwendig sind. Aus der Orientierung am christlichen Glauben ergibt sich jedoch die Vorgabe, dass nur solche Ausbildungen vorgenommen werden sollen, die letztlich der Menschenwürde aller beteiligten Menschen nicht entgegenstehen; also darf es z.B. keine Ausbildungen für Zuhälter, Sklaventreiber und Wucherer geben.

Bedeutsamer aber ist noch, dass auch die Inhalte und Methoden der Ausbildungsgänge im einzelnen ständig daraufhin zu überprüfen sind, ob sie der Menschenwürde sowohl der Auszubildenden als auch der später in ihren Bedürfnissen zu befriedigenden Menschen in ausreichendem Maße gerecht werden. Dies ist natürlich besonders in den Ausbildungsgängen bedeutsam, in denen die Menschenwürde grundsätzlich oder in der aktuellen gesellschaftlichen Situation am ehesten in Frage steht; zu denken ist dabei zunächst und grundsätzlich immer an Arzt- und Pflegeberufe, aber auch an weitere Berufe in der Sozialen Arbeit. Bei näherem Hinschauen zeigt sich freilich, dass auch z.B. Ausbildungsgänge z.B. im Immobilien- und Finanzwesen oder in der Lebensmittelbranche hinsichtlich der in ihnen vermittelten Inhalte und Methoden

nicht wertneutral nicht sondern sehr wohl einer ständigen Überprüfung im Hinblick auf die Menschenwürde aller beteiligten Personen bedürfen. So gibt der christliche Glaube einen Rahmen letztlich für die Inhalte und Methoden aller Ausbildungen vor; es liegt freilich auf der Hand, dass dieser Rahmen im Hinblick auf jene Ausbildungen als bedeutsamer angesehen wird, in denen die Menschenwürde unmittelbarer und in ausgeprägterem Maße zur Disposition steht.

b. Der christliche Glaube und das formale Bildungsverständnis

Das formale Bildungsverständnis scheint auf den ersten Blick sehr wenig mit dem christlichen Glauben in Verbindung zu bringen, heißt es doch, dass Schlüsselqualifikationen überall gebraucht werden und letztlich wertneutral seien. Dies ist zwar zunächst richtig, allerdings nur zunächst. Bei näherem Hinschauen erweist sich, dass schon die Auswahl und auch die Priorisierung bestimmter Qualifikationen als (bevorzugter) Schlüsselqualifikationen selbst nicht wertneutral ist und insofern einer kritischen Nachfrage nach der Menschenwürde der beteiligten Personen durchaus unterworfen werden kann. Ob etwa Durchsetzungsfähigkeit, Entscheidungsstärke und/oder wirtschaftliche Effektivität als (bevorzugte) Schlüsselqualifikationen eingeschätzt und gelehrt werden oder aber z.B., Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft und Verantwortungsbereitschaft, hängt sehr davon ab, welche weltanschaulichen Vorentscheidungen getroffen werden; und insofern kann auch hier sehr wohl danach gefragt werden, welche Priorisierung welcher Schlüsselqualifikationen eher dem Anliegen des christlichen Glaubens entspricht als eine andere.

Im übrigen kommt es im Kontext der Vermittlung einzelner Schlüsselqualifikationen noch sehr darauf an, anhand welcher Beispiele diese nahegebracht werden und inwieweit überhaupt ein Bewusstsein dafür geweckt wird, dass mithilfe sogenannter Basiskompetenzen sowohl ein christliches Kloster als auch ein nationalsozialistisches Konzentrationslager geleitet werden können, dass mithin selbst nach dem Erlernen vielfältiger Schlüsselqualifikationen Wertentscheidungen allererst noch zu treffen sind.

**c. Der christliche Glaube und das trans-funktionale
Bildungsverständnis**

Das trans-funktionale Bildungsverständnis scheint auf den ersten Blick in hohem Maße dem Anliegen des christlichen Glaubens zu entsprechen, ist hier doch von „Werten“ die Rede, ja sogar von „über-nützlichen“ Werten. Allerdings fällt auf, dass im Zusammenhang des sog. Sabbat-Paradoxes von seinem Autor O'Donovan zur Begründung des Anstrebens der „über-nützlichen“ Werte nicht auf die Durchsetzung der Menschenwürde verwiesen wird, wie es vom christlichen Standpunkt aus eine Selbstverständlichkeit wäre, sondern dass zur Begründung ihr „Über-Nutzen“ angeführt wird, also letztlich ihr Nutzen, ihre Effektivität im wirtschaftlichen Bereich. Eine solche Begründung aber wird dem Anliegen des christlichen Glaubens nicht wirklich gerecht. Hier steht – nach dem Vorbild und der Verkündigung Jesu Christi – die Menschenwürde als Selbstzweck an höchster Stelle der Begründungskette und nicht ein – wie auch immer gearteter Nutzen oder „Über-Nutzen“. Gegend O'Donovan wäre nämlich im Extremfall einzuwenden, dass eine Nazi-Ideologie vielleicht in ein oder anderen Bereich – jedenfalls für einige Kriegsprofiteure – einen noch höheren Nutzen gebracht hat. Ist sie deshalb von ihm vorzuziehen?

Auch der durch die Berliner SPD angezielte allgemeinverbindliche „Werte-Unterricht“ in den Berliner Schulen ist letztlich nicht durch die Orientierung an der Durchsetzung der Menschenwürde für alle Beteiligten orientiert und motiviert, sondern an der Erlangung eines „Über-Nutzens“. Man hat schlicht gemerkt, dass die fehlende Orientierung der Schüler und Schülerinnen an gewissen für wichtig gehaltenen Werten langfristig auch einen wirtschaftlichen Schaden bringt, oder umgekehrt formuliert: die Orientierung der Schüler und Schülerinnen an gewissen „über-nützlichen“ Werten langfristig auch einen wirtschaftlichen Nutzen für den Staat bringt, also will man einen staatlichen „Werte-Unterricht“ einführen. Da dieser freilich „weltanschaulich neutral“ sein soll, kann er sich lediglich auf die Werte beziehen, die in die staatliche Verfassung bereits eingeflossen sind und/oder gesellschaftlich gerade besonders in der „Mode“ sind. So oder so wird der Werte-Unterricht damit letztlich zum Spielball gewisser Interessen und Ideologien; die Wahrheitsfrage bleibt außen vor.

d. Der christliche Glaube und das populäre Bildungsverständnis

Die Vorstellung dessen, dass die Bildung eines Menschen vorrangig durch die Speicherung eines gewissen Maßes von Informationswissen gegeben sei, nimmt nur eine von sehr vielen Möglichkeiten des Menschen ernst und wichtig. Es ist die typische Vorstellung desjenigen, dessen Beruf es selbst ist, Wissen zu erarbeiten und zu vermitteln. Ein solches Bildungsverständnis ist motiviert dadurch, dass in einer bestimmten Weise jeder Mensch dasjenige für das wichtigste hält, was er selbst tut und tun kann. Überdies ist ein solches Bildungsverständnis kritisch daraufhin zu befragen, welches Wissen denn für wichtig gehalten wird. Wer wählt dieses aus und nach welchem Kriterium? Aus christlicher Perspektive kann ein solches Kriterium eindeutig benannt werden: Das im Bildungswesen vermittelte Wissen ist danach auszuwählen und bewerten, inwieweit es die Menschenwürde aller befördert bzw. in Frage stellt. An dieser Stelle liegt übrigens die Begründung dafür, dass das frühe Christentum sich teilweise kritisch gegenüber der Vermittlung von Wissen aus der nicht-christlichen Kultur gewehrt hat. Nicht alles, was hier gelehrt und vermittelt wurde, hatte in genügender Weise die Menschenwürde aller als Ziel im Blick.⁴⁵

e. Der christliche Glaube und das pädagogische Bildungsverständnis

Das pädagogische Bildungsverständnis hat auch aus christlicher Perspektive hohe Bedeutung. Dass junge Menschen in die jeweilige (Leit-)Kultur sozialisiert werden, ist in jeder Gesellschaft wichtig, ja notwendig zum Fortbestehen dieser Gesellschaft. Allerdings bildet der christliche Glaube in diesem Zusammenhang eine wichtige Instanz, insofern aus seiner Perspektive noch einmal darauf geachtet wird, inwieweit die Kultur, in welche sozialisiert werden soll, einer kritischen Nachfrage nach der Menschenwürde aller standhält. Der gesamte schulische Bildungsbereich ist deshalb aus christlicher Perspektive dahingehend auf die Probe zu stellen, ob und inwieweit die Einführung in die jeweilige (Leit-)Kultur den Vorgaben eines an der Menschenwürde orientierten christlichen Menschenbildes gerecht wird oder nicht.

⁴⁵ Umfangreiche Literaturangaben dazu auf der Seite: <http://www.theologie-systematisch.de/ekklesiologie/4altertum.htm>

f. Der christliche Glaube und das moderne Bildungsverständnis

Fraglich bleibt freilich zuletzt und wesentlich, ob damit alles über die Bildung und ihre letztmögliche Zielbestimmung bereits gesagt ist. Offen bleibt nämlich gerade beim letztgenannten Bildungsverständnis der Personalisation des Menschen, woraus sich die letztorientierende inhaltliche Bestimmung dessen, was dem Menschen zu seiner Menschwerdung dient, ermitteln lassen soll. Wer oder was gibt denn vor, was das wahre Menschsein ist? Wer oder was gibt denn vor, woran sich die Selbstwerdung des Menschen als Menschen orientieren soll? Aus christlicher Perspektive bleibt bei aller Wertschätzung der Sozialisation junger Menschen in eine gesellschaftlich vorherrschende (Leit-)Kultur überdies die Frage offen, ob denn hier jede Art von Kultur zu akzeptieren ist oder ob diese sich selbst noch einmal legitimieren muss. Dass letzteres der Fall ist und nicht jede Art von Kultur akzeptabel erscheint, ist heute weitgehender Konsens. Wenn dies aber so ist, wo liegt dann ein Maßstab, wo liegt der Maßstab, um Kulturen zu bewerten und der Selbstwerdung des Menschen eine Zielbestimmung zu geben.

Wenn immer eine solche Orientierung nicht in kultur- oder – schlimmer noch – ideologiegebundenen Perspektiven stecken bleiben soll und damit den Menschen letztlich unfrei macht, weil allein zu einer Funktion im Rahmen der jeweiligen Kultur oder Ideologie, braucht es einen Bezugspunkt, der jenseits aller Interessengebundenheit, jenseits aller Ideologie angesiedelt ist. Diese Perspektive ist nur durch einen Gottesglauben zu gewinnen, und zwar durch einen solchen Gottesglauben, der – wie es die Perspektive des jüdisch-christlichen Glaubens ist – den Menschen, und zwar jeder Mensch, Abbild des der Welt heilwollenden Gottes sein lassen will, so dass der Mensch, und zwar jeder Mensch als solcher das Recht habe, sich in Freiheit gemäß seiner ihm je spezifischen Fähigkeiten und Talente zu entwickeln. Dies ist die einzige Perspektive, aus der heraus das Ansinnen jeglicher Bildung dem Selbstwertgefühl und dem Freiheitsbewusstsein des Menschen überhaupt gerecht werden kann. Allein aus dieser Perspektive wird ein allein funktionales, trans-funktionales oder auch sozialisierendes wenn nicht gar ideologisches Bildungsverständnis überwunden, ohne freilich die hiermit gegebenen legitimen Anliegen aus dem Auge zu verlieren.

Wenn Bildung letztlich darauf zielt und zielen muss, den Menschen gemäß seines Menschseins sich entwickeln zu lassen und christlich glauben bedeutet, die Schön-

heit, den Sinn, das Ziel des Menschsein darin zu finden, in Liebe und Solidarität, die eigenen Fähigkeiten zu entfalten, muss die Bildung hiervon geprägt sein.

Ein dem jüdisch-christlichen Gottesglauben verpflichtetes Bildungsverständnis wird selbstverständlich auch im Blick behalten, dass der Mensch vielfältigen Bedürfnissen unterliegt, dass diese in der Regel befriedigt werden müssen und dass dazu viel Ausbildung notwendig ist. Ja ein solches Bildungsverständnis wird auch Wert darauf legen, dass in der Gesellschaft unterprivilegierte Gruppen von Menschen zu ihrem Recht kommen und dass dementsprechend auch unterrepräsentierte Themen stärker in den Vordergrund gerückt werden müssen, wenn es denn für eine ganzheitliche Entwicklung des Menschen bzw. der Gesellschaft notwendig erscheint. Ein solches Bildungsverständnis wird aber nie die genannten Positionen absolut setzen bzw. sich damit zufrieden geben. Die eigentliche und grundlegende Perspektive dieses Bildungsverständnisses ist der Sinn und Wert jedes von Gott geschaffenen Menschen sowie die Entwicklung aller ihm gegebenen Fähigkeiten in Freiheit und Selbstbestimmung zur je größeren Ehre des Schöpfergottes.

Die von der Evangelischen Kirche in Deutschland im Jahr 2003 veröffentlichte Denkschrift *“Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft”*⁴⁶ geht von der allgemeinen Bildungsdiskussion im Anschluss an PISA aus, sucht aber im genannten Sinne eigene Akzente zu setzen. So wird hier *“ausdrücklich die Frage nach dem Menschenbild gestellt, das allen Bildungsbemühungen und auch Bildungsreformen faktisch zugrunde liegt oder aber vom christlichen Glauben her zugrunde liegen sollte. Der gegenwärtigen Diskussion fehle eine tiefer reichende anthropologische Reflexion... Auf diesem Hintergrund skizziert die EKD... Grundsätze eines evangelischen Bildungsverständnisses, die abgesehen von manchen Eigenheiten in der Diktion sicher auch für die katholische Seite akzeptabel wären.”*⁴⁷

Während wir heute selbst in christlichen Kreisen oft auf Unverständnis darüber stoßen, wie die biblische Rede von der Gottebenbildlichkeit des Menschen heute zu deuten sei, hat der sich regelmäßig selbst als *„religiös unmusikalisch“* bezeichnende Philosoph Jürgen Habermas in seiner Frankfurter Paulskirchenrede vom Oktober

⁴⁶ Gütersloh 2003.

⁴⁷ U. RUH, Korrektur. Evangelische Perspektiven zur Bildungsdebatte, in: Herder-Korrespondenz 57 (2003) 113f, 113.

2001 darauf aufmerksam gemacht, wie sehr unsere gesamte Kultur durch diese Intuition - wie er sagte - geprägt ist und wie sehr ihr Weiterbestehen auch hiervon abhängt. Doch wofür steht die Rede von der Gottebenbildlichkeit des Menschen eigentlich?

Vergleichsweise weit verbreitet ist das Bewusstsein für einen ersten Aspekt dieser Rede, nämlich die - in unserem Land ja an prominenter Stelle selbst grundgesetzlich geschützte - unveräußerliche Würde jedes Menschen. Dieser Aspekt findet zum Glück und zu unserm Nutzen weiterhin häufig Erwähnung im Zusammenhang der Diskussionen um medizinische und naturwissenschaftliche Eingriffe in unser menschliches Leben; leider wird dabei der Bereich der Tötung der Leibesfrucht nach wie vor gesellschaftlich sehr vernachlässigt.

Ein zweiter - traditionell ebenfalls sehr bedeutsamer und vor allem durch das II. Vatikanische Konzil wieder besonders herausgehobener - Aspekt der Rede von der Gottebenbildlichkeit des Menschen steht heute leider etwas weniger im Fokus. Es ist jener Aspekt, daß der Mensch nach der biblischen Darstellung des Schöpfungszusammenhangs dazu berufen ist, eine verantwortliche Mitsorge für die gesamte Schöpfung zu übernehmen. Die Gottebenbildlichkeit des Menschen meint dann nicht nur das grundlegende - allerdings statische und eher passive - Moment der unveräußerlichen Würde jedes Menschen, sondern sie meint ebenso das aktive, gestaltende, ja schöpferische Element der verantwortlichen Mitsorge für die Schöpfung; und diese - so sagt uns die biblische Offenbarung - hat sich auch selbst wiederum zu orientieren an der geschöpflichen Würde jedes anderen Lebewesens. Vor Gott verantwortliche Mitsorge für die Schöpfung meint mithin eine Mitsorge, die sich an der die Schöpfung prägenden Gesetzlichkeit und Ordnung Gottes orientiert und nicht - wie es in unserer Gesellschaft zuweilen den Anschein hat - allein das eigene Wohllleben in den Mittelpunkt stellt. Das Bemühen um artgerechte Tierhaltung etwa, um naturnahe Landwirtschaft, ja um ökologisches Wirtschaften überhaupt - also nach unserer gesellschaftlichen Sprachregelung sogenannte grüne Themen - haben ohne Zweifel ihre kulturellen Wurzeln in diesem biblischen Auftrag der gottgemäßen verantwortlichen Mitsorge für die Schöpfung; und es ist aus meiner Sicht einer der anonymen Erfolge christlicher Spiritualität, dass wir hierzu in unserer Gesellschaft stark gewordene Strömungen auch in der politischen Arbeit entwickelt haben.

Ein dritter an dieser Stelle zu nennender Aspekt der Rede von der Gottebenbildlichkeit des Menschen ist heute und an dieser Stelle aber vielleicht erst der wichtigste. Die Tradition unseres christlichen Glaubens hat nämlich immer wieder darauf aufmerksam gemacht, dass angesichts der durch die Sünde geschehenen Verdunklungen unserer Gottebenbildlichkeit es das Wichtigste zur Erlangung des Heiles für unser Leben ist, dass diese Verdunklungen aufgehellt werden. Jesus Christus - so heißt es - ist das wahre, das tatsächliche, das - so weit es für einen Menschen überhaupt möglich ist - vollkommene Abbild Gottes. Er und sein Leben sind deshalb für uns der Maßstab; er ist uns der entscheidende Hinweis darauf und das Vorbild dafür, wie auch wir wieder zu einem möglichst ausgeprägten Bild unseres Schöpfergottes werden können. - Neben einem eher passiven Element, der unveräußerlichen Würde jedes Menschen, sowie einem eher aktiven Moment, nämlich der gottgemäßen Mitsorge für die Schöpfung, haben wir im hier genannten dritten Aspekt der Gottebenbildlichkeit des Menschen, ein die gesamte Persönlichkeit des Menschen umfassendes, und zwar ihre Dynamik und Lebensgestaltung orientierendes Element. Der Mensch soll - als Individuum und in der Gemeinschaft mit den anderen - zum an Jesus Christus Maß nehmenden Bild Gottes allererst werden; und der Weg dorthin heißt seit alter Zeit >Bildung<.

Sprechen wir in unserer heutigen Gesellschaft, meine sehr verehrten Damen und Herren, von „Bildung“, so ist in den seltensten Fällen von einer Bildung in diesem genannten Sinne, nämlich des Abbild Gottes Werdens nach dem Vorbild Jesu Christi die Rede. Stattdessen sind in aller Regel allein auf einen bestimmten Zweck hin fokussierte Ausbildungskonzepte im Blick. Nun ist es völlig klar, dass in einer sehr komplexen, arbeitsteiligen Gesellschaft auf vielfältige Verwertungszusammenhänge und entsprechende Bedarfe hin ausgebildet werden muss. Wenn jedoch inzwischen selbst die Beschäftigung mit antiken Sprachen und damit Kulturen an unseren Gymnasien kaum mehr einen Platz hat, weil man dies - wie man sagt - in keiner Weise beruflich verwerten könne, oder etwa für die Beibehaltung des Religionsunterrichtes z.B. an Berufsschulen zuweilen von Arbeitgeberseite nur mehr damit argumentiert wird, dass man auf diese Weise den Auszubildenden die im Arbeitsprozess dringend notwendigen sog. Werte und Verhaltensweisen zu vermitteln hofft, dann ist etwas faul im Staate Bundesrepublik. Wir haben dann offenbar den Blick dafür verloren, dass der Mensch und die ihm zur Verfügung gestellten Bildungsmöglichkeiten nicht allein dazu da sind, die Verwertungsmöglichkeiten der menschlichen Arbeitskraft

noch mehr zu steigern, sondern dass umgekehrt Arbeitskraft und wirtschaftliche Verwertungsmöglichkeiten dazu da sein müssen, der Persönlichkeitsentwicklung der einzelnen Menschen zu dienen.

Nehmen wir nämlich den Ausdruck >Bildung< in seiner ursprünglichen Bedeutung des Abbild Gottes Werdens nach dem Vorbild Jesu Christi, dann steht nicht der jeweilige Verwertungszusammenhang sondern der einzelne Mensch und die Entwicklung seiner ganz individuellen Persönlichkeit im Mittelpunkt des Bildungsinteresses. Natürlich ist es nicht ausgeschlossen, sondern es wird auch dann darum gehen, dass der Mensch lebensstüchtig wird und seine Fähigkeiten so entwickelt werden, dass sie zum Nutzen der Allgemeinheit und damit auch in Verwertungszusammenhängen einsetzbar sind. Doch die Prioritäten sind andere: Nicht der Mensch ist für die wirtschaftlichen Verwertungszusammenhänge da, sondern letztere sind für ihn und die Entwicklung seiner Persönlichkeit da. Der Mensch - so er denn freigelassen und dazu ermutigt wird, sich selbst nach dem Vorbild Jesu Christi zum Abbild Gottes entwickeln zu dürfen - steht selbst, und zwar mit den ihm ganz individuell gegebenen Fähigkeiten und Eigenarten im Mittelpunkt des Interesses und nicht der ihm von außen aufgezwungene, jeweilig als besonders wichtig gehaltene wirtschaftliche Verwertungszusammenhang. Wie sehr freilich dieser Grundansatz letztlich sogar dem wirtschaftlichen Verwertungszusammenhang dient, hat der amerikanische Jesuit O'Donovan, der derzeit als Rektor der renommierten George-Town-Universität in Washington fungiert, unter dem Stichwort des >Sabbat-Paradoxes< erläutert.

Nehmen wir das bis hierhin nur in kurzen Strichen Ausgeführte ernst, so ergeben sich m.E. für eine christlich-spirituelle Bildung in unserer Zeit vor allem folgende Konkretionen:

1. Die grundlegende und wichtigste Aufgabe christlich-spirituelle Bildung ist es m. E., das Bewusstsein um die gottebenbildliche Würde jedes einzelnen Menschen, ja die Würde jedes Geschöpfes und eine entsprechende Achtsamkeit wachzuhalten.
2. Die sich hieraus ergebende zweite Aufgabe ist es, den Menschen als jenes Abbild Gottes wahr- und ernstzunehmen, das immer auch erst auf dem Weg ist, ein je angemesseneres Bild Gottes zu werden. Dies bedeutet, dass die Bildungsangebote zum einen daraufhin angelegt sein müssen, den Menschen gerade jene Hilfestellungen zu

geben, die trotz vielfältiger Bildungseinrichtungen in unserer heutigen Gesellschaft auf ihrem Weg zu Gott durch Jesus Christus ansonsten eher Mangelware sind bzw. ansonsten nirgends vorkommen. Dies bedeutet zum anderen aber auch, daß gerade solche Bildungsangebote gemacht werden sollten, die die faktische Sünden- und Schuldverfallenheit der Welt und der Menschen ernst nimmt und sich vor diesem Hintergrund gerade um die auf der Strecke gebliebenen Opfer dieser Schuldhaftigkeit kümmert.

3. Zum dritten ergibt sich aus oben Gesagtem, dass ein christlich-spirituelles Bildungsangebot prinzipiell jedem Menschen offenstehen sollte bzw. muss. Wenn nämlich aus der Perspektive des christlichen Glaubens der Sinn jedes menschlichen Lebens darin liegt, in freier Gestaltung des eigenen Lebens und in der lebendigen und wertschätzenden Kommunikation mit den anderen Geschöpfen nach dem Vorbild Jesu Christi zum voll entwickelten Abbild Gottes zu werden, ergibt sich hieraus unmittelbar, dass jeder Mensch das Recht haben muss, an den hierzu zur Verfügung gestellten Bildungsmöglichkeiten Anteil zu nehmen. Dies kann natürlich nicht bedeuten, dass jedem Menschen jede Bildungsmöglichkeit offen stehen muss, meint jedoch, dass jeder Mensch nach seinen individuellen Fähigkeiten und Anlagen Bildungsmöglichkeiten, insbesondere der christlichen Spiritualität in Anspruch nehmen können sollte.

4. Ein vierter Aspekt, der sich aus der Perspektive der ganzheitlichen Geschöpflichkeit des Menschen für die Bildungstätigkeit aus christlicher Perspektive ergibt, ist die Tatsache, dass jede Fähigkeit des Menschen der Bildung in gleichem Maße wert und wichtig ist. Wenn wir nämlich aufgrund unseres biblisch-christlichen Glaubens – zumindest heute - davon ausgehen, dass wir nicht etwa einen guten Geist und einen weniger guten Körper oder umgekehrt erhalten haben, sondern dass wir als Menschen so wie wir sind, mit all unseren Fähigkeiten und Anlagen von einem guten, Sinn und Heil gebenden Gott geschaffen wurden sowie im Leben gehalten und begleitet werden, dann sind auch all unsere Fähigkeiten in gleichem Maße gut und damit förderungs- bzw. bildungswürdig. (Es darf mithin aufgrund unseres Glaubens keine einseitige Hochschätzung einzelner und Abwertung anderer Fähigkeiten geben, selbst wenn uns die auch im Bildungswesen immer wieder begegnenden aktuellen Moden faktisch eines anderen zu belehren scheinen. Wer von uns, die wir zum großen Teil wohl im Bildungswesen tätig sind, wüsste nämlich nicht, wie sehr etwa die

frühere Theoriefreundlichkeit in vielen unserer Bildungsinstitutionen in den letzten 20 oder 30 Jahren fast in eine Theoriefeindlichkeit umgekippt ist, während auf der anderen Seite vor einigen Jahrzehnten noch weitgehend unbekannte sehr ausgeprägt das individuelle Gefühlsleben und Harmoniebedürfnis ansprechende Bildungsangebote heute besonders nachgefragt werden? Es ist gegen solche gesellschaftlichen Trends nicht das Geringste einzuwenden; und es wäre im übrigen auch müßig, dies zu tun. Allerdings dürfen solche Trends nicht dazu führen, dass die gerade weniger nachgefragten Angebote und damit auch die diese Angebote wahrnehmenden Personen sowie die in diesem Zusammenhang geförderten Fähigkeiten des Menschen abgewertet werden.)

5. Ein fünfter Aspekt der christlich-spirituellen Bildung ist m.E., dass die Erwartung des Reiches Gottes und des Himmels wachgehalten werden sollte. Wo denn auf dieser Welt sollte im Vorgriff auf Endgültiges eher etwas davon zu spüren sein, was Erlösung, Freude, Gerechtigkeit, ganzheitliche Annahme, Gelassenheit in Gott usw. bedeutet als in einem Haus der christlich-spirituellen Bildung? Nur wenn dies aber erlebbar ist - und hier im Haus ist es für mich seit vielen Jahren als Teilnehmer und Referent von Kursen immer wieder erlebbar - wird für alle Menschen - und zwar in einer heute zunehmend himmelsvergessenen Zeit und Gesellschaft - das sicht- und erlebbar gehalten, was unsere Vision und unser gottgeschenktes Ziel als Christen ist.

6. Als sechsten und letzten Aspekt christlich-spiritueller Bildung möchte ich schließlich nochmals benennen, worauf auch O'Donovan mit seiner These vom Sabbat-Paradox aufmerksam macht. Die christlich-spiritueller Bildung ist nichts Überflüssiges und kein Luxus. Gerade in einer Gesellschaft, die derzeit erleben muss und in der nahen Zukunft wohl noch viel mehr erleben wird, wie genau dasjenige, auf welches sie lange Zeit fast ausschließlich zu setzen versucht hat, nämlich das Geld, nunmehr wie durch eine Verhexung im Märchen in großen schwarzen Löchern verschwindet, gerade in einer solchen Gesellschaft wird es wieder wichtiger, den Blick auf - wie Donovan sagt - das Übernützliche zu richten. Das nämlich gibt uns Perspektive, Sinn, Heil und vor allem das christlich sogenannte ewige Leben.

Und was sagen wir abschließend zu der eingangs zitierten Philippika gegen die Verwendung des Bildungsbegriffs? Es scheint so, dass der Kulturstaatsminister a.D. auch nicht ansatzweise verstanden hat, gegen was er angeschrieben und womit er

sich kritisch auseinandergesetzt hat. Hoffen wir, dass dieses Phänomen nicht auch bei anderen Bundesministern allzu häufig anzutreffen ist.