

Bildung im Niemandsland: Die verlorene Einheit in der Wahrheit

Herbert Frohnhofen

“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 verschmätzt 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.”¹

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.)² - 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 und ungeheuer hartnäckig 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 als gesamtgesellschaftlich akzeptierte gelingt und so immer nur noch mehr Unklarheiten schafft, oder aber - nicht minder oberflächlich – sich um die bloße Um-etikettierung aller deutschen Hochschulstudiengänge mit englisch-sprachigen Titeln („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 Fischkonserven angezielt wird.

Dazu kommt - sozusagen als Gipfel der Fehlentwicklung aktueller deutscher Bildungspolitik – eine immer ausgeprägtere und unverhohlene Ökonomisierung des gesamten Bildungs-, insbesondere des Hochschul- und Forschungsbereiches, welche bewusst und zielgerichtet all jene Fächer und Professionen ins Abseits drängt, die nicht aufgrund der unmittelbaren materiellen Verwertbarkeit ihrer Forschungsergebnisse zeitnah eine „*konkurrenzfähige*“ Rendite versprechen. Wenn es also überhaupt Ziele in der aktuellen deutschen Bildungspolitik gibt, so scheinen diese entweder

¹ 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).

² 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;

oberflächliche Ver-einheitlichungen 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 – möglicherweise einzig der Intention des Grundgesetzes noch 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 den als solchen zweifellos notwendigen Sparscheidungen geopfert 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 wird aber dem Auftrag Jesu Christi erst tatsächlich gerecht. Das Mit- und Sich-Einmischen in Politik und Bildungswesen gehört deshalb seit der ältesten Kirche zum Kerngeschäft ihres Tuns; dies sollten 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 Funk-tionalisierung, Materialisierung und Ökonomisierung beitragen und damit den betroffenen Menschen und der Gesellschaft großen Schaden zufügen, sondern es würde ihr auch in späterer Zeit - wenn die Einsicht vielleicht wieder gewachsen ist – überaus schwer fallen, erneut darin Fuß zu fassen.

In einer Zeit wie der unseren, in der im Einklang mit der Richtungslosigkeit einer postmodernen Gesellschaft auch die Bildungsbemühungen weitgehend orientierungslos geworden sind bzw. bestenfalls noch ökonomische Zwecke als deren Ziele benannt werden, sollen die vorliegenden Überlegungen zum kritischen Nachdenken über Inhalte und Ziele der Bildung beitragen. Welche Ziele - so ist deshalb unsere Ausgangsfrage - könnten und sollten der Bildung gesteckt werden, wenn sie nicht allein ökonomischen Zwecken dienen oder auf oberflächliche Weise lediglich vereinheitlicht werden soll? Gibt es auch heute etwas, auf das Bildung zielen könnte, wenn nicht nur ihr Nutzen und ihre Verwertbarkeit für irgendetwas anderes sondern der Mensch selbst im Mittelpunkt stehen soll? 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 wir 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 journalistische Qualität bekannten Wochenzeitung *“Die Zeit”* durfte sich vor einiger Zeit der Herausgeber selbst und Kulturstaatsminister a. D. Michael Naumann über die Suche nach Bildung als eine spezifisch *“deutsche Utopie”* lustig machen.³ 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 Bildungsdebatten”* 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 ‚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*

³ 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).

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 Diskussions-themen 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 wie in der Bundesrepublik insbesondere, 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 das christliche Kulturgut des in jüngerer Zeit auch geringschätzig benannten „alten Europa“ bereits von den Faschisten und ihren intellektuellen Wegbereitern noch intensiver diffamiert wurden als von den aktuellen Führern der letzten verbliebenen Weltmacht? Oder anders gesagt: Vielleicht redet der zitierte 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 Suspension 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 Kulturstaatsminister a.D. gelungen ist.

II. Aktuelle Verwendungen des Bildungsbegriffs

Der Ausdruck „Bildung“ gehört heute zu den schillerndsten der häufig verwendeten Begriffe in

unserer Gesellschaft und Sprache.⁴ 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 Menschen. 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 Weitergabe bzw. Fortentwicklung 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

⁴ Vgl. auch Martina LÖW: "Bildung hat 'wer nicht mit der Hand arbeitet, sich richtig anziehen 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 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)

interpretierte, heute sogenannte berufliche Bildung, sondern zudem immer häufiger auch die gymnasiale und universitäre Bildung in den Strudel einer rein ökonomischen Nutzenperspektive geraten ist und sich derzeit vorrangig wenn nicht gar ausschließlich 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**“. Oder: Weil wir ein rohstoffarmes Land seien, so heißt es, sei Bildung **“unsere wichtigste Ressource”**.⁵ Sie sei absolut notwendig, um im ständig härter werdenden globalen Konkurrenzkampf bestehen und unseren Wohlstand sichern zu können.

Internationale Vergleiche wie die PISA-Studie⁶ 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 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 zunehmend englischsprachige Bezeichnungen in den Vordergrund. Was keinen englischsprachigen Titel oder Namen vorweisen kann – so die Befürchtung –, könne auf dem globalen Markt ökonomische Nachteile erleiden. Die vermittelten Inhalte werden demgegenüber zweit- oder gar dritrangig.

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 Subjekts⁷ 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,

⁵ So z. B. mit einer – dementsprechend wenig eigene Kreativität beweisenden - Standard-Äußerung: Thomas Gaulty, 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)

⁶ Vgl. z.B. <http://de.wikipedia.org/wiki/PISA-Studie> (vom 28. Mai 2005)

⁷ 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 allen-falls als Form der polyvalenten Bildung, als allgemeine Verfügbarkeit, in der das Subjekt seinen Selbststand fast vollständig verliert”* (Das Ende des Subjekts 45).

warum er in seinem ausführlich dargelegten Szenario einer zukünftigen Forschungsförderung die Geisteswissenschaften nicht einmal erwähnt habe, dass er es für ökonomisch notwendiger halte, moderne Biotechnologie zu fördern als beispielsweise die geisteswissenschaftliche Erforschung eines „*drittklassigen Autors aus dem 17. Jahrhundert*“. Wie weit – so müssen wir heute auch vor dem Hintergrund eines wieder erstarkenden Rechtsradikalismus oder auch eines islamistischen Fundamentalismus 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 ökonomisch-funktionalistischen Einschätzungen und Perspektiven wohl nicht weit auseinander.

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*.“⁸ 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.*“⁹ Als Schlüsselqualifikationen werden Fach-, Methoden-, Handlungs- und Sozialkompetenzen unterschieden, welche dann ihrerseits noch einmal vielfältig differenziert werden.¹⁰

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

⁸ 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.

⁹ So. V. LADENTHIN, Was ist „Bildung“? Systematische Überlegungen zu einem aktuellen Begriff, in: Evangelische Theologie 63 (2003) 237-260, 237;

Durchsetzungsfähigkeit, Einsatzbereitschaft, Entscheidungsstärke, Führungsfähigkeit, Initiative, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Problemlösungsfähigkeit, Teamfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Begeisterungsfähigkeit und Zielstrebigkeit¹¹ können nicht nur dazu genutzt 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 Seite, jene Wertmaßstäbe zu benennen, zu begründen und beizufügen, in Bezug auf die die gelernten Basiskompetenzen in einer modernen Gesellschaft Anwendung finden können und sollen.

Oder anders gesagt: Eine (Aus-)Bildung, die allein auf die Vermittlung von Basiskompetenzen zielte, bliebe inhaltlich leer und wertepespezifisch unbestimmt, wäre also aufgrund dessen in jede beliebige Richtung hin zu funktionalisieren. Insofern verfängt auch der kritische Kommentar Volker Ladenthins, wenn er erklärt:

„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.“¹²

c. “Aber wir brauchen doch Werte!” - das trans-funktionale¹³ Bildungsverständnis

Fast wie aus dem Nichts kommend wurde demgegenüber in der jüngeren 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

¹⁰ Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Schlüsselqualifikation> (vom 28. Mai 2005).

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

¹² V. LADENTHIN, Was ist Bildung?... 237f.

¹³ Unter einem “trans-funktionalen” Bildungsverständnis verstehen wir ein solches, dass auch nicht unmittelbar ökonomisch-funktional orientierte Ziele als Bildungsziele benannt, das aber das Anstreben solcher Ziele dann doch ökonomisch oder funktional begründet.

diskreditieren, desto vehementer regt sich neuerdings auf der anderen Seite ein Bewusstsein dafür, **dass sog. "Wer-te" 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 erstaunlich 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 zu dem Zeitpunkt rückte, als sie international zu einem wirtschaftlichen „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,¹⁴ 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 Fragen und unterschiedlichen Kulturen beschäftigen werden*“.¹⁵ Des näheren wird in dem Leitantrag „*Gleiche Bildungschancen für alle*“ für den Landesparteitag der SPD am 9. April 2005¹⁶ 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 das Grundgesetz vorgegebenen Wertekonsens genommen und

¹⁴ Vgl. dazu z.B. Reinhard HEMPELMANN, Berliner SPD für Werte- und gegen Religionsunterricht, in: Materialdienst der Evangelischen Zentralstelle für Weltanschauungsfragen 68 (2005) 163-164, und: Norbert ZONKER, Berlin: "Kulturkampf" um Werteunterricht, in: Herder-Korrespondenz 59 (2005) 223-225.

¹⁵ Vgl. <http://www.berlin.spd.de/servlet/PB/menu/1006236/1548785.html> (am 30. Mai 2005).

durch den Blick auf aktuelle gesellschaftliche und politische Entwicklungen („zusammenwachsendes Euro-pa“, 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 fortbestehen.

Auch in christlichen Zusammenhängen wird freilich nicht immer die Gottes- oder Wahrheitsfrage zur Begründung von Werten in den Mittelpunkt gestellt, sondern mitunter auf ebenso kurzatmige Weise trans-funktional für die Etablierung und Hochschätzung bestimmter Werte argumentiert. Eine – in-zwischen unglücklicherweise weitere Kreise ziehende¹⁷ - besondere Idee hat in diesem Zusammenhang der us-amerikanische Jesuit und Präsident der bekannten Georgetown-Universität Leo J. O'Donovan in seinem Grundsatzreferat¹⁸ zum Bildungskongress "Tempi - Bildung im Zeitalter der Beschleunigung" der beiden großen Kirchen am 16. November 2000 in Berlin mit der Rede vom „Sab-batparadox“ 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 marktwirtschaftlichen Prinzipien um- und durchorganisiert."*) Am deutlichsten seien solche „Übersprüngeffekte“ im Bereich der Freizeit und der Kultur zu beobachten.

¹⁶ Vgl. <http://www.berlin.spd.de/servlet/PB/menu/1542626/index.html> (am 30. Mai 2005)

¹⁷ S. z.B. Eckard 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.

¹⁸ <http://dbk.de/presse/pm2000/pm2000111601c.html> (am 27. Mai 2005)

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 natürlich 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 übermäßig 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

da-rum, was ihm den meisten Nutzen bringt. Oder auf drastische Weise nochmals anders gesagt: O'Do-novans 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, Ras-sismus 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 be-kannten Bestsellers von Dietrich Schwanitz „*Bildung. Alles, was man wissen muss*“¹⁹ spielt gezielt auf dieses populäre Verständnis von Bildung an. Und er aktualisiert überdies die Erfahrung, zumin-dest 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 Informations-wissen gerichtet. Jegliche Fertigkeiten hingegen sowohl aus dem Bereich des Handwerklichen oder des sozialen Miteinanders als auch aus dem Bereich der Anwendung des angesammelten Informati-onswissens werden in 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 jenen Zeiten, in denen Informationen noch kostbar weil sehr aufwändig 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 Interessengebundenheit, seine

¹⁹ Frankfurt: Eichborn 1999, und München: Goldmann 2002.

Bedeutung und seine Kontexte hin zu befragen, noch darauf abstellt, dass es außerdem viele andere Entwicklungsmöglichkeiten für den Menschen, z.B. im handwerklichen und musischen und in anderen Bereichen gibt.²⁰

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.²¹ 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 ‚Bildung‘ zu bezeichnen sei: ‚Bildungslehre wäre dann soviel als Pädagogik überhaupt.‘ Eggersdorfer mochte indes ‚Bildung‘ von ‚Pflege‘ und ‚Führung‘ (die soziale Form von Bildungsprozessen) zwar nicht ‚abtrennen‘, aber ‚unterscheiden‘. ‚Pflege‘ und ‚Führung‘ seien der ‚Bildung‘ gleichwertig ‚nebeneinander‘, aber eben nicht identisch – weswegen sich Eggersdorfer für einen ‚engen‘ Bildungsbegriff entscheidet, der ‚eine(n) Unterrichts (...) 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.‘“²²

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 hierbei 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 Bildungsbe-griff zu suspendieren, indem man es unternimmt material festzulegen, was man*

²⁰ 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 wissenschaftlicher 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)

²¹ V. LADENTHIN, Was ist Bildung?... 243.

²² Ladenthin 239.

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.“²³

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 zu akzeptieren und nachzuvollziehen. So waren z.B. in den siebziger Jahren politisch geförderte und durch Interessen geleitete Anschauungen, dass Arbeiterkinder höhere Schulabschlüsse erreichen können sollten; heute steht dagegen eher die Förderung für Mädchen oder Migrantenkinder im Vordergrund; 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.

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, aber auch „Unwerte“ des Fremdenhasses, des Sexismus oder der religiösen Intoleranz.²⁴ In unserer Gesellschaft dient die von den Parteien durchgeführte sog. Politische Bildung in herausragender Weise der Einführung in und der Unterstützung von (grundgesetzlich konforme/n) ideologischen Positionen.

²³ Ladenthin 238.

²⁴ Vgl. Ladenthin 238: „Das Problem solcher 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, selbständig 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.“

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

*„Du sollst nie Ich werden, spricht der weise Erzieher,
werde nur ein komplettes Du.“²⁵*

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 Wikipedia²⁶: *„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 ein Hilfsmittel. Darüber hinaus setze Bildung Urteilsvermögen, Reflexion und kritische Distanz gegenüber dem Informationsangebot voraus, anderenfalls handele es sich um Halb-bildung.²⁷

Hierbei kommt der Idee der Selbstbestimmung als „regulativer Idee der Bildung“ nach Marian Heitger heute eine ganz besondere Bedeutung zu, vor allem weil sie in unserer Gesellschaft als besonders gefährdet erscheint.²⁸ 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 Mittel 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,*

²⁵ Johann Michael Sailer, *Über Erziehung für Erzieher*, Paderborn 1962, 79, hier zitiert aus M. Heitger (2004) 34 Anm. 8.

²⁶ 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.“*

²⁷ Ebd.

²⁸ Vgl. Marian Heitger, *Selbstbestimmung als regulative Idee der Bildung*, in: Reinhard Schilmöller/Joachim Peters u.a. (Hg.), *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: Winfried Böhm/Volker Ladenthin (Hg.), *Marian Heitger. Bildung als Selbstbestimmung*, Paderborn u.a. 2004, 19-34.

*was er denkt, was er will und tut, was er empfindet und fühlt; (sic!) sich in seinem Menschsein bewähre...*²⁹

Seine in diesem Sinne bis heute fortwirkende Festlegung, so erfahren wir an anderer Stelle,³⁰ erfährt 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, mithin 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 solle, so dass man, wie Volker Ladenthin formuliert, *„statt von Mensch von ‚Person‘ spricht,“* korreliert *„ein solcher Begriff der Bildung... mit dem jeweiligen Menschenbild.“*³¹ 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.“*³² Das Ergebnis der Bildung ist dann *„ein gültiges sachliches und sittliches Umgehen mit der Welt, den Mitmenschen und sich selber, damit das Leben gelingen kann.“*³³

Das Verständnis der Bildung als Selbstzweck in diesem Sinne ist sehr verbreitet; deshalb ließe sich die Auflistung von entsprechenden Zitaten und Darstellungen mühelos fortsetzen. Allen gemeinsam

²⁹ 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).

³⁰ Siehe Art. Halbbildung, in: Wikipedia (<http://de.wikipedia.org/wiki/Halbbildung> am 3. Juni 2005).

³¹ V. LADENTHIN, Was ist Bildung?... 241.

³² 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.

³³ V. LADENTHIN, Wie man richtig in der Schule lernt, in: Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer. Bis-tum Limburg 34 (2005) Heft 2: Freude am Lernen. 51. Bundeskongress der KED 15.-17. April 2005, 90-98, 91.

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 Kläreres, Übergreifendes, Objektives?³⁴ 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 von 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 Testaments zeigt sich die Bildung des Menschen vor allem in seiner Weisheit.³⁵ Wichtige Voraussetzung dieses Denkens ist es, dass die für den Menschen erfahrbare Welt durch den Schöpfergott - auf für den Menschen grundsätzlich gute, sinnstiftende und heilbrin-

³⁴ 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?“

³⁵ Vgl. zu diesem Abschnitt: D. MICHEL, Art. Bildung II. Altes Testament, in: TRE VI (1980) 582-584 ; I. KOTTSTIEPER, 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.

gende 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.³⁶ Das hiermit etablierte „*Bildungsideal*“ ist also in keiner Weise „*schönggeistig*“, 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 Realisierung der vom Schöpfergott 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 für 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.³⁷ 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.³⁸ 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.

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). Allerdings 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

³⁶ Vgl. Spr 25,2: „*Gottes Ehre ist es, eine Sache zu verhüllen, des (weisen) Königs Ehre ist es, eine Sache zu erforschen.*“

³⁷ 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. in bezug auf die Zucht vor allem: Spr 13,24: „*Wer die Rute spart, haßt seinen Sohn, wer ihn liebt, nimmt ihn früh in Zucht.*“

³⁸ Vgl. Ijob 5,27: „*Ja, das haben wir erforscht, so ist es. Wir haben es gehört. Nimm auch du es an!*“

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 Augen-blick 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 Wirklichkeit 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 vollkommeneren 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 und Bildung idealerweise allein aus der Perspektive des Evangeliums betrieben wird, ist damit bereits neutestamentlich grundgelegt. Es liegt aber auf der Hand, dass jeglicher Zwangscharakter, wie er oben inbezug auf einige alttestamentliche Aspekte angedeutet wurde, mit der jesuanisch und pauli-nisch 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 vielfach auch heute - in sophistisch-oberflächlichen Nützlichkeitsabwägungen ver-sandet. Aufgebracht fragt deshalb bekanntlich der temperamentvolle Nordafrikaner Tertullian (um 200) in seinem berühmt gewordenen *Ausspruch*: „*Was hat also Athen mit Jerusalem zu schaffen, was die Akademie mit der Kirche?*“³⁹

Mit weitaus größerer und nachhaltigerer Energie schaffen allerdings die Alexandriner 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 im Kern darauf hinaus, den christlichen Glauben mit der antiken Wissenschaft dergestalt zu verbinden, dass einerseits jede Art von wissenschaftlicher Erkenntnis um deren Wahrheit willen geschätzt wird, diese aber andererseits im ganzen auf die inkarnierte Wahrheit Jesus Christus hin als ihren Ziel- und Höhepunkt fokussiert 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

³⁹ TERTULLIAN, *De praescriptione haereticorum* 7; 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;

entstehende germanische Reich Sorge trägt und dass die Kirche als ganze für die Bildung der Menschen über das gesamte Mittelalter hinweg die Hauptverantwortung übernimmt. 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 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.⁴⁰ In einem bis heute fortlaufenden Prozess fächert sich die Wissenschaft in so viele Detailsparten auf, dass oft selbst Fachwissenschaftler - nach eigenem Bekunden - nicht einmal mehr verstehen, an was ihre Kollegen derzeit arbeiten. Ergebnis dieses Prozesses ist zum einen die ungeheure Zunahme an Detailwissen auf allen Fachgebieten, 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? Aktuelle Streitfragen etwa um die verbrauchende Embryonenforschung oder das Klonen von Menschen machen schlagartig deutlich, dass die vielfach so beliebt gewordene alleinige Orientierung der Wissenschaft 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 diese sich orientieren, wenn nicht an der Würde jedes Menschen, die ihrerseits einzig durch das Theologumenon von der Gott-ebenbildlichkeit des Menschen zu begründet ist?

So schließt sich nach einigen Jahrhunderten der versuchten Lossagung der Wissenschaft und Bildung vom christlich vorgeschlagenen Ideal der in Jesus Christus als dem inkarnierten göttlichen Logos erschienenen Wahrheit, zumindest für die Verständigeren unter den Gebildeten, 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

⁴⁰ Vgl. dazu die aktuelle Kontroverse: J. HABERMASJ. RATZINGER, Dialektik der Säkularisierung. Über Vernunft und Religion, Freiburg/Bg. U.a. 2005.

Jesus Christus erschienenen göttlichen Wahrheit lediglich eine erträumte Pseudo-Befreiung war und bleibt. Sie führte – auch und gerade in der Forschung - vorrangig zu Willkür und Orientierungslosigkeit, zudem zu menschenverachtendem Materialismus und Faschismus sowie mindestens aber zu ausschließlich noch 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 heute 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

Versuchen wir abschließend einiges zum Bildungsverständnis aus der Perspektive des christlichen Glaubens zu formulieren: Der christliche Glaube, so können wir zusammenfassend formulieren, erhebt (s)einen Wahrheitsanspruch für die These, dass es jedem menschlichen Leben am angemessensten sei, dass es sich in Freiheit und in 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 begründen⁴¹ 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 ist zu 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

⁴¹ Vgl. dazu meinen Beitrag: Gemeindereferent/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).

vorzunehmen und Schlüsselqualifikationen 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 einzuhalten. 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 oder Wucherer geben.

Bedeutsamer aber ist noch, dass auch die Inhalte, Ziele 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; das heißt zunächst und grundsätzlich immer in Arzt- und Pflegeberufen, aber auch in den Berufen der Sozialen Arbeit. Bei näherem Hinschauen zeigt sich freilich, dass auch z.B. Ausbildungsgänge im Immobilien- und Finanzwesen oder in der Lebensmittelbranche hinsichtlich der in ihnen vermittelten Inhalte, Ziele und Methoden nicht wertneutral sind sondern sehr wohl einer ständigen Überprüfung im Hinblick auf die Menschenwürde aller beteiligten Personen bedürfen. So gibt der christliche Glaube letztlich einen Rahmen für die Inhalte, Ziele und Methoden aller Ausbildungen vor; es liegt freilich auf der Hand,

dass dieser Rahmen im Hinblick auf jene Ausbildungen als be-deutsamer 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 Schlüsselqualifikationen selbst nicht wertneutral ist und insofern einer kritischen Nachfrage nach der Menschenwürde der beteiligten Personen durchaus zu unterwerfen ist. Ob etwa Durchsetzungsfähigkeit, Entscheidungsstärke und Führungsfähigkeit oder aber Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit als bevorzugte Schlüsselqualifikationen eingeschätzt und gelehrt werden, hängt 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 auch 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 hat – nach dem Vorbild und der Verkündigung Jesu Christi - die Menschenwürde als Selbstzweck an höchster Stelle der Begründungskette zu stehen und nicht ein – wie auch immer gearteter Nutzen oder „Über-Nutzen“. Gegen die Argumentation O’Donovans 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 dem christlichen Glauben 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 in Berlin schlicht – wenn auch spät genug - gemerkt, dass die fehlende Orientierung der Schüler und Schülerinnen an gewissen, kulturell gewachsenen Werten langfristig auch einen wirtschaftlichen Schaden bringt, oder umgekehrt formuliert: die Orientierung der Schüler und Schülerinnen an gewissen kulturellen Werten langfristig dem Staat auch einen wirtschaftlichen Nutzen bringt; also will man nun einen staatlichen „Werte-Unterricht“ einführen. Da dieser freilich „weltanschaulich neutral“ sein soll, kann er sich lediglich auf jene 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 zufällig vorherrschender Interessen und Ideologien; die Wahrheitsfrage bleibt gezielt oder aus Unverstand 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 sicherlich auch dadurch motiviert, dass in einem bestimmten Maße jeder Mensch dasjenige für das wichtigste hält, was er selbst tut und kann. Überdies ist ein solches Bildungsverständnis kritisch daraufhin zu befragen, welches Wissen denn für wichtig gehalten wird. Wer wählt dieses aus und nach welchen Kriterien? Aus christlicher Perspektive kann ein solches Kriterium eindeutig benannt werden: Das im Bildungswesen vermittelte Wissen ist danach auszuwählen und kritisch bewerten,

inwieweit es die Menschenwürde aller befördern hilft bzw. in Frage stellt. An dieser Stelle liegt im übrigen die Begründung dafür, dass das frühe Christentum sich teilweise massiv gegen die Vermittlung von Wissen aus der nichtchristlichen Kultur gewehrt hat. Nicht alles, was hier gelehrt und vermittelt wurde, hatte in genügender Weise die Menschenwürde aller als Ziel im Blick.⁴²

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 kritische Instanz, insofern aus seiner Perspektive noch einmal kritisch darauf geachtet wird, inwieweit die Kultur, in welche sozialisiert werden soll, einer 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.

f. Der christliche Glaube und das moderne Bildungsverständnis

Dem Anliegen des christlichen Glaubens zweifellos am nächsten kommt das sogenannte moderne Bildungsverständnis. Dass der Mensch frei seine Persönlichkeit entwickeln können sollte und dass jegliche Bildung genau dazu verhelfen sollte. Das ist nichts anderes als auch vom christlichen Glauben her über den Menschen und seine Entwicklung zu formulieren ist. Allerdings: Fraglich bleibt 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? Wenn Bildung letztlich darauf zielt und zielen muss, den Menschen gemäß seines Menschseins sich entwickeln zu lassen und christlich glauben bedeutet, die Schönheit, den Sinn, das Ziel des Menschseins darin zu

⁴² Umfangreiche Literatur dazu auf der Seite: <http://www.theologie-systematisch.de/ekklesiologie/4altertum.htm>.

finden, in Liebe und Solidarität, die eigenen Fähigkeiten zu entfalten, muss auch die Bildung hiervon geprägt sein.

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 jeden Menschen, 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 so-zialisierendes wenn nicht gar ideologisches Bildungsverständnis überwunden, ohne freilich die hiermit gegebenen legitimen Anliegen aus dem Auge zu verlieren.

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.

Und was sagen wir abschließend zu der eingangs zitierten Philippika gegen die Verwendung des Bildungsbegriffs? Es scheint so, als habe der Kulturstatsminister a.D. auch nicht ansatzweise verstanden hat, gegen was er angeschrieben und womit er sich kritisch auseinanderzusetzen versucht hat. Hoffen wir, dass dieses Phänomen nicht auch bei anderen Bundesministern allzu häufig anzutreffen ist.