

Theologische Grundsatzreflexionen zur gegenwärtigen Bildungsproblematik¹

Peter Hünermann

Vorbemerkung

Edith Stein hat sich vom Zeitpunkt ihrer Konversion bis zur Zeit ihres Eintritts in den Karmel in intensiver Weise mit den Fragen christlicher Bildung auseinandergesetzt. Ihre phänomenologischen Untersuchungen waren wesentlich von der Frage nach dem Wesen und Weg des Menschen bestimmt.² Aber auch die »Kreuzeswissenschaft«³, geschrieben in der Abgeschiedenheit des Klosters, setzt im Grunde diese Thematik fort und vertieft sie.

Die Reflexionen von Edith Stein über christliche Bildung stehen in einem zeitgenössischen Kontext. Die Thematik war im Katholizismus der 20er und 30er Jahre höchst lebendig. Es mag genügen, an den Kreis um das »Hochland«⁴ zu erinnern, Namen wie Romano Guardini⁵, Theodor Häcker, Josef Andreas Jungmann⁶ und Theoderich Kampmann⁷ zu nennen. Quickborn, Neudeutschland, Heliand waren dem Diskurs über christliche Bildung ebenso verpflichtet wie der Katholische Frauenbund, Kolping oder die Katholische Arbeiterbewegung. Eine weitere institutionelle Basis stellten die katholischen Pädagogischen Hochschulen dar.

Nach dem zweiten Weltkrieg gingen wesentliche Impulse der hier erarbeiteten Gedanken in die inzwischen weiter getriebene Diskussion ein. Erinnerung sei lediglich an die Gründung des »Cusanuswerkes« und die

¹ Zur grundsätzlichen Übersicht vgl. z.B. K. E. Nipkow, Erziehung, in: TRE – Bd. 10, Berlin-New York 1982, 232-254. D. Knab, G. Langemeyer, Bildung, in: Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft – Tbd. 8, hrsg. von F. Böckle, F.-X. Kaufmann, K. Rahner, B. Welte, Freiburg-Basel-Wien 1980, 5-38. Ferner in: Lexikon der Pädagogik – Bd. I, hrsg. von H. Rombach, Freiburg-Basel-Wien 1970, die Artikel: M. Stallmann, M. Heitger, Christentum und Bildung, 247-249, H.-G. Drescher, B. Häring, Christliches Leben, 249-251; in: Lexikon der Pädagogik – Bd. II, hrsg. von H. Rombach, Freiburg-Basel-Wien 1974, die Artikel: K. Künkel, E. Feifel, Christlicher Glaube, 140-143, K. Erlinghagen, Katholische Pädagogik, 406-408. E. Feifel, Glaube und Erziehung, in: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe – Bd. I, hrsg. von J. Speck, G. Wehle, München 1970, 537-598.

² Vgl. z.B. ihre Vorlesung im Wintersemester 1932/33 in Münster, »Der Aufbau der menschlichen Person« (Edith Steins Werke, hrsg. v. L. Gelber u. M. Linssen, Bd. XVI), Freiburg-Basel-Wien 1994, zur Frage der Bildung bes. 23-55 u. 193-200.

³ Kreuzeswissenschaft. Studie über Joannes a Cruce (Edith Steins Werke, hrsg. v. L. Gelber, R. Leuven, Bd. I), Louvain-Freiburg 1950.

⁴ Monatsschrift für alle Gebiete des Wissens, der Literatur und der Kunst, begr. v. C. Muth, 1 (1903/04) – 63 (1971).

⁵ Vgl. z.B. ders., Grundlegung der Bildungslehre. Versuch einer Bestimmung des Pädagogisch-Eigentlichen, Würzburg 1965.

⁶ Vgl. z.B. ders., Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung, Freiburg 1939.

⁷ Vgl. z.B. ders., Die Gegenwartsgestalt der Kirche und die christliche Erziehung (Paderborner Schriften zur Pädagogik und Katechetik, Heft 3), Paderborn 1951.

Beiträge, die Prälat Hanssler⁸ im Deutschen Bildungsrat geleistet hat. Seit den 70er Jahren ist die Bildungsthematik in kirchlichen Kreisen kein bestimmendes Thema mehr. Dabei stellen sich eine Fülle neuer Probleme und Herausforderungen, nicht zuletzt durch die Entwicklungen in Europa.

Die hier vorgelegten Überlegungen möchten einen Beitrag leisten zu einer neuen Entfaltung der Diskussion. Sie wollen auf diese Weise das Vermächtnis Edith Steins und der anderen genannten und ungenannten Mütter und Väter im Glauben wachhalten.

Die Frage nach Erziehung und Bildung im ausgehenden 20. Jahrhundert und die Herausforderungen, die sich für uns als katholische Christen mit diesen Problemen verknüpfen, sind von einem besonderen Gewicht. Es hat sich hier – so will mir scheinen – in den letzten 20 bis 25 Jahren ein tiefgreifender Wandel vollzogen. Um diesen Wandel in den Blick zu bekommen, soll er im ersten Teil dieses Beitrages aus drei Perspektiven skizziert werden. Nur wenn dieser Wandel recht erfaßt wird, läßt sich angemessen die Beziehung von Evangelium und Bildung erörtern. Dies soll in einem zweiten Schritt geschehen, und zwar so, daß zunächst im Blick auf das Neue Testament die Beziehung von Evangelium und Bildung thematisiert wird. In einem dritten Schritt sollen die Konsequenzen und Perspektiven entfaltet werden, die sich in bezug auf Evangelium und Bildung heute ergeben.

I. Versuch, die heutige Problematik von Bildung zu charakterisieren

Der Wandel der heutigen Sicht von Bildung⁹ soll in einem ersten Gang anhand von Standardwerken der Pädagogik charakterisiert, dann aus der Sicht heutiger soziologischer Forschung näher bestimmt und schließlich aus einer Reflexion auf die Gestalt des heutigen, öffentlichen Ethos nochmals näher charakterisiert werden.

a. Zum Wandel der Bildungsproblematik im Spiegel der Geschichte der Pädagogik

Bei den Klassikern des 18./19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, welche Bildungsreformen in der europäischen Neuzeit einleiteten, findet sich durchgehend der Rückgriff auf das Menschenbild, von dem ausgehend dann Innovationen in bezug auf die Bildung von Menschen gefor-

⁸ Vgl. z.B. B. Hanssler, *Glaube und Kultur* (Kommentarreihe zur Pastoralkonstitution des Zweiten Vatikanischen Konzils. Über die Kirche in der Welt von heute, Bd. 6), Köln 1968, bes. 53-61.

⁹ Zum geschichtlichen Überblick christlicher Bildungskonzepte von der Antike bis zur Gegenwart vgl. z.B. P. Riché, I. Asheim, K. Dienst, R. Leuenberger, *Art. Bildung* Teile IV-VII, in: TRE – Bd. 6, Berlin-New York 1980, 595-635. D. Knab, G. Langemeyer, a.a.O., 9-25 und 31-34.

dert und eingeleitet werden. Dies gilt für Rousseau ebenso wie etwa für Schleiermacher¹⁰, Pestalozzi, Fichte, Schiller, Schelling oder Herbart.¹¹

Dabei ist das Menschenbild, von dem ausgegangen wird, durchaus strittig. Das Bild, das Rousseau in seinem berühmten Roman »Emil« zeichnet, unterscheidet sich nicht unerheblich vom Menschenbild Fichtes oder Herbarts. Hermann Nohl, dem wir einen der letzten großen Entwürfe zu einer »Theorie der Bildung«¹² – in dieser Tradition – verdanken, spricht deshalb von der Unsystematisierbarkeit der Pädagogik. »Die Grundlage der Erziehung ist ... das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und zu seiner Form komme.«¹³ Dieses leidenschaftliche Verhältnis aber, in dem es um Hilfe, Förderung der Selbstwerdung des jungen Menschen geht, prägt sich nach Nohl aus in einer Fülle von Gestalten, von Menschenbildern, die durchaus geschichtlich gebunden sind, sich aber wechselseitig ergänzen und – bei aller Unterschiedenheit – in eine gewisse Kontinuität einreihen.

Eine solche Konzeption, die sich wesentlich auf Dilthey stützt, erweist sich als Erbin der klassischen griechischen und der römischen Tradition.¹⁴ Dilthey und Nohl sehen dieses Menschsein des Menschen in geschichtlich sich ergänzenden einzelnen Gestalten und suchen so das klassische Erbe im Historismus des 19. und 20. Jahrhunderts zu bewahren. Im griechischen Kulturkreis – und nachfolgend in der römischen Bildung – wurde die Formung der nachwachsenden Generation nicht nur faktisch vollzogen und ausgeübt, sie wurde reflektiert. Man griff zurück auf die Grundzüge des Menschseins, man bestimmte die menschliche Natur, um von dort her Gesichtspunkte für die Heranbildung des Menschen zum vollen Menschsein zu gewinnen.

Dabei zeichnet sich die sokratisch-platonische Konzeption der Bildung durch einen gewissen, für die Folgezeit nicht unwichtigen, negativen Aspekt aus: der Erzieher kann im zu erziehenden jungen Menschen im Grunde nur wachrufen, was in ihm selbst schlummert; Erziehung ist wesentlich die Erweckung und Klärung von Erinnerung an jene leitenden

¹⁰ Zum Thema der Verbindung von Glaube und Bildung bei F. Schleiermacher vgl. K. E. Nipkow, Zur Rekonstruktion der Bildungstheorie in Religion und Kirche, in: O. Hansmann, W. Marotzki (Hrsg.), Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen: Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft, Weinheim 1988, 441-463.

¹¹ Vgl. W. Klafki, Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung, in: Zeitschrift für Pädagogik, D. Benner u.a. (Hrsg.), 32 (1986), 455-476. H. Peukert, Bildung – Reflexionen zu einem uneingelösten Versprechen, in: Bildung. Die Menschen stärken, die Sachen klären, Friedrich-Jahresheft VI, Velber 1988, 12-17, bes. 13 f. C. Menze, Handbuch pädagogischer Grundbegriffe – Bd. 1, J. Speck, G. Wehle (Hrsg.), München 1970, 134-184, bes. 137-151.

¹² Vgl. H. Nohl, Die Theorie der Bildung, in: Ders., L. Pallat, Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens, Handbuch der Pädagogik – Bd. 1, Langensalza 1933, 3-80.

¹³ Ebd. 22.

¹⁴ Vgl. W. Jaeger, Paideia. Die Formung des griechischen Menschen – Bd. 3, Berlin 1959, 4.

Ideen, die Vernunft und Freiheit von innen her bestimmen. Damit ist der europäischen Bildungstradition ein gewisses ideologiekritisches Potential von Anfang an beigegeben. Bildung kann nicht darin bestehen, Menschen nach vorgefaßten und vorbestimmten Menschenbildern zu formen. Die Gestalt des Menschen, seine Bildung ergibt sich vielmehr aus einem die Freiheit des zu Erziehenden und seine eigene Vernunft respektierenden Bemühen.¹⁵ Von daher eignet der klassischen europäischen Bildungstradition von Anfang an eine gewisse Geschichtlichkeit.

Diesen griechisch-römischen Rahmen hat das junge Christentum aufgegriffen und akzeptiert, allerdings hat es wesentliche neue Akzente in diesen Rahmen eingetragen. Die Erlösung des Menschen durch Jesus Christus, das göttliche Heil, umschließt zugleich die Offenbarung des wahrhaften letzten Zieles des Menschen, des Sinns seines Lebens, der grundlegenden, von Gott her selbst gegebenen Orientierungen für ein würdiges Leben des zur Vergöttlichung, zur Theiosis bestimmten Menschen. Clemens von Alexandrien und Origenes sind mit Augustinus die großen Theoretiker und Praktiker dieses christlich orientierten, aber von griechischen Denkstrukturen durchzogenen Bildungskonzeptes.¹⁶

Wenn diese Konzeption, die sich mit mannigfachen Variationen im Mittelalter, in der Renaissance, in Reformation und Gegenreformation behauptet hat, im Verlauf des 18. und 19. Jahrhunderts modifiziert wird, dann werden zwar zur Bestimmung des Zieles des Menschen und zur Charakteristik des Menschenbildes neue Momente herangezogen, die Grundstruktur bleibt aber erhalten.¹⁷

Demgegenüber verändern sich im Verlauf der zurückliegenden 20 oder 25 Jahre die Diskussion und die Argumentation um Bildung, Bildungsinhalte grundlegend. Auffällig ist zunächst, daß ganz neue Themen behandelt werden: Es wird z. B. von der Bildungsökonomie gesprochen, es werden die Gefahren einer Bildungskatastrophe beschworen. Eine große Rolle spielen die Bildungsplanung und die Bildungserwerbung. Es geht um Rationalisierung der Bildungsstrukturen, Erörterung von Curricula, die Straffung der Ausbildungswege, Verschulung etc. Verbunden mit diesen Themen sind die Erörterungen sozialer Probleme der Bildung und Erziehung. Behandelt wird der Anspruch der Wirtschaft, die um der Produktivität willen gut ausgebildete Menschen braucht, zugleich aber – aufgrund

¹⁵ Vgl. zu dieser Platoninterpretation J. Stenzel, *Platon der Erzieher*, Leipzig 1928.

¹⁶ Vgl. dazu Teil II der vorliegenden Abhandlung.

¹⁷ Vgl. die geschichtliche Übersicht von P. Riché, I. Asheim, K. Dienst, *Bildung IV-VI*, in: *TRE* – Bd. 6, a.a.O., 595-629; als Beispiel eines christlichen Erziehungskonzeptes, das sich selbst noch ganz in der überlegenen Selbstsicherheit dieser geschichtlichen Kontinuität versteht, vgl. O. Willmann, *Christliche Erziehung*, in: *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik* – Bd. 1, hrsg. von W. Rein, Langensalza ²1903, 896-906. Im angesprochenen Traditionsstrang stehen, bei sehr viel aufgeklärterem Problembewußtsein, auch z.B. noch R. Guardini, *Grundlegung der Bildungslehre. Versuch einer Bestimmung des Pädagogisch-Eigentlichen*, Würzburg ⁷1965, K. Barth, *Evangelium und Bildung*, Zollikon-Zürich ²1947, und O. Hammelsbeck, *Glaube und Bildung*, München 1940.

ihrer eigenen Interessen – ein Hindernis darstellt, öffentliches Kapital im Bildungssektor zu investieren¹⁸, usw.

Zu Recht konstatiert E. Lichtenstein, daß »der Rationalisierungszwang der industriellen Gesellschaft und der wissenschaftlichen Zivilisation zusammen mit der Verschulung aller Ausbildungswege und der Inflation der Orientierungsmittel einer Formalisierung und Nivellierung des Bildungsbegriffs zu einem pragmatischen, vor allem auch anthropologisch indifferenten Terminus technicus der Verwaltungssprache Vorschub geleistet« hat.¹⁹ Das »Fehlen der humanen Dimension in der Bildung« beklagt auch das Loccumer Memorandum 1990 der ICCS (Intereuropean Commission on Church and School).²⁰

Dieser Wandlungsprozeß verbindet sich in der pädagogischen Forschung mit einer Fülle von empirischen Untersuchungen, die sich z. B. mit Bildungsinhalten, curricularen Problemen, didaktischen Strukturen, mit den Prinzipien eines exemplarischen Lehrens und Lernens beschäftigen.²¹ Ziel ist es, die Bildungsprozesse so zu gestalten, daß die zu Bildenden in den Stand gesetzt werden, die Lebenslagen, in die sie hineingeraten, bewältigen, zum Erhalt und zur Weiterentwicklung der Gesellschaft beitragen wie an ihrer eigenen Entwicklung arbeiten zu können. Im allgemeinen kreisen solche Forschungen um zwei Schwerpunkte: auf der einen Seite geht es im weitesten Sinne um die Sozialisation, d. h. um die Einführung in kulturelle Werte und Normen sowie deren Aneignung. Auf der anderen Seite geht es um den menschlichen Reifungsprozeß, die Entfaltung der unterschiedlichen Anlagen des Menschen, seiner körperlichen und gemütmäßigen, ästhetischen Anlagen, seiner Intelligenz, seiner Sprache, seiner Werthaltungen.

Damit verbunden sind grundsätzlichere Überlegungen, zumeist auch mit einem starken ideologiekritischen Einschlag, in denen das traditionelle, bürgerliche Bildungsideal humanistischer Art zurückgewiesen wird.²²

¹⁸ Vgl. dazu den allgemeinen Problemaufriß, in: K. E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 1: Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte, Gütersloh 1990. Allgemeinbildung – Beiträge zum 10. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg), hrsg. von H. Heid, H.-G. Herrlitz, in: Zeitschrift für Pädagogik, 21. Beiheft, Weinheim-Basel 1987. G. Picht, Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation, Freiburg i. Br. 1964.

¹⁹ E. Lichtenstein, Bildung, in: HWPH – Bd. 1, hrsg. von J. Ritter, Darmstadt 1971, 921-937, 936.

²⁰ Europäische Perspektiven für Bildung und Erziehung. Loccumer Memorandum 1990 – Beiträge zur Theologie der Bildung – Eine Herausforderung für Europa, hrsg. von RPI (Rel.-päd. Inst. Loccum d. Evang.-luther. Landeskirche Hannovers), in: J. Ohlenmacher (Hrsg.), Religion und Bildung in Europa: Herausforderungen – Chancen – Erfahrungen, Göttingen 1991, 241-245, 242.

²¹ Vgl. W. Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim-Basel 1994, insbes. die Vierte Studie: Exemplarisches Lehren und Lernen, 141-161.

²² Zur Literatur vgl. C. Menze, Bildung, Staatslexikon – Bd. 1, Freiburg-Basel-Wien 1985, 783-796, bes. 795.

Der Bildungsbegriff hat damit einen weitgehend pragmatischen Sinn gewonnen.²³

b. Zur soziologischen Deutung der neuzeitlichen Gesellschaftsentwicklung

Die sich hier abzeichnende Wandlung im Bereich der Pädagogik wird durch die charakteristischen Züge, welche die Soziologie in der neuzeitlichen Gesellschaftsentwicklung aufgewiesen hat, begründet. Die moderne Gesellschaft, die sich im Verlauf der jüngsten Entwicklung auch im Bereich der Kultur und Bildung durchgesetzt hat, wird formal zumeist durch funktional ausgerichtete Differenzierungen charakterisiert, wobei die Gesellschaft selbst als umfassendstes soziales System verstanden wird. Gesellschaft wird dabei als letzter, nicht mehr definierbarer Rahmen verstanden, innerhalb dessen sich die Beziehungen der Menschen untereinander und die Relationen zur Welt abspielen, und zwar so, daß hier ebenso die Voraussetzungen für solche Praxis wie deren Vollzug im Blick sind.²⁴ Gesellschaft als System stellt so gegenüber der Welt als umfassendstem Horizont eine Größe dar, die bereits durch Unterscheidung, Selektion ausgegrenzt ist.²⁵ Innerhalb der Gesellschaft als System gibt es jeweils eine Fülle von Teilsystemen. Die wichtigsten Teilsysteme werden im Hinblick auf spezifische Probleme gebildet, um diese Probleme in funktionaler Weise zu lösen. Ein solches Grundproblem stellt die Bedürfnisbefriedigung materieller Art dar, die durch die Wirtschaft als Teilsystem, das die notwendigen materiellen und geistigen Ressourcen für die Erhaltung der Gesellschaft bereit zu stellen hat, zu leisten ist. Verknüpft damit sind die Fragen des Arbeits- und Konsummarktes, die Frage nach der Allokation der herverbrachten Güter. Einen anderen Problemkreis stellen die politischen Fragen dar: Die Partizipation der Mitglieder der Gesellschaft über die un-

²³ Vgl. dazu auch K. E. Nipkow, a.a.O., Anm. 10, der sowohl das Konzept eines christlichen Bildungsbegriffes als zeitloses Prinzip wie das einer nur noch auf gesellschaftliche Eingliederung bedachten Erziehungsprogrammatis kritisiert und Bildung verstehen möchte als »eine prinzipielle geschichtliche Grundbedingung der christlichen Selbstverständigung ...« (a.a.O., 461). Charakteristisch für die gegenwärtige Situation ist die Konzeption von Bildung, die H.-E. Tenorth, »Alle alles zu lehren« – Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung, Darmstadt 1994, am Ende seiner kenntnisreichen Analyse vorlegt: »In der gegebenen historischen Situation läßt sich allgemeine Bildung, faßt man sie als Strukturproblem moderner Gesellschaften, als die konkrete (pädagogische) Aufgabe beschreiben, ein Bildungsminimum für alle zu sichern und zugleich die Kultivierung von Lernfähigkeit zu eröffnen« (a.a.O., 166).

²⁴ Vgl. N. Luhmann, Soziologie als Theorie sozialer Systeme, in: Soziologische Aufklärung I, Opladen 1991, 113-136.

²⁵ In bezug auf diese Differenz unterscheiden sich die Ansätze von T. Parsons und N. Luhmann von dem H. Rombachs, Substanz, System, Struktur. Die Ontologie des Funktionalismus und der philosophische Hintergrund der modernen Wissenschaft, 2. Bd., Freiburg i. Br.-München 1965, 1966. Luhmann beruft sich für diese Differenzierung vor allem auf E. Husserl, Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik, Hamburg 1948 und die Husserl-Interpretation von G. Brand, Welt, Ich und Zeit, Den Haag 1955. Vgl. N. Luhmann, a.a.O., 131.

terschiedlichsten politischen und sozialen Organisationen, die Legitimation von Autoritäten und Herrschaften etc. bilden untereinander einen Funktionszusammenhang. Die einzelnen Funktionssysteme ordnen sich nicht in eine Rangordnung ein. Sie bilden untereinander keine Einheit, keinen einheitlichen Sinnzusammenhang. Jedes Teilsystem besitzt seine eigene Mitte. »Jedes von ihnen bestimmt seinen Platz in der Gesellschaft selbst und realisiert eben dadurch Gesellschaft.«²⁶ Mit dieser funktional ausgerichteten Differenzierung ergeben sich hochgradige Spezialisierungen, die Ausbildung unterschiedlicher Rationalitäten. Die Einheit der Gesellschaft ist nicht mehr gegründet auf die Identität von Individuen mit sich und mit der Gesellschaft, die Einheit der Gesellschaft ist nicht gegründet auf den Konsens über Lebensformen und gemeinsame Leitvorstellungen.²⁷ Hier herrscht ein lockeres Gefüge.

Aufgrund der sich ausbildenden spezifischen Rationalitäten ergibt sich die Möglichkeit von Optimierungen der jeweiligen Funktionserfüllung, es entsteht der spezifisch dynamische, auf Perfektionierung zielende Zug der modernen Gesellschaft. Solche Perfektionierung führt zu gewissen Standardisierungen, zu einer Anonymisierung, zur Einfügung des Menschen in eine Reihe von Rollen, die er in seinem Leben jeweils wahrzunehmen hat und die – weil sie eigenen, spezifischen Normen unterliegen – zu einem Nebeneinander im Menschen selbst führen. Identität und Sinn menschlichen Lebens geraten in eine Zersplitterung. Gesellschaft präsentiert sich als ein System mit unterschiedlichen Ebenen, die relativ unabhängig voneinander sind, ständiger mühseliger Koordinationen bedürfen, um nicht zu Instabilitäten zu führen, zu Regressionen, zu nicht mehr steuerbaren Fluktuationen, zu Verhärtungen oder Hyperkomplexitäten.

Dieser hier nur sehr knapp skizzierten Analyse der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen von seiten der Soziologen korrespondiert der Subjekt- bzw. Identitätsbegriff, wie er von George H. Mead – oder Jürgen Habermas – herausgearbeitet worden ist. Selbstsein und Individualität werden hier bestimmt aus der vom Menschen interiorisierten Erwartungshaltung, die ihm jeweils von außen her entgegenkommt, und deren Vermittlung mit der eigenen Lebensgeschichte.²⁸ Die Grundzüge der modernen Gesellschaft – wie die Soziologie sie erhebt und darstellt²⁹ – korrespondieren aufs engste den im pädagogischen Bereich sich abzeichnenden Wandlungen in bezug auf die Bildungskonzeption.

Wenden wir uns in einem dritten Schritt dem ethischen Befund zu.

²⁶ N. Luhmann, Die Differenzierung von Politik und Wirtschaft und ihre gesellschaftliche Grundlage, in: ders.: Soziologische Aufklärung IV, Opladen 1987, 35.

²⁷ Vgl. J. Berger, Modernitätsbegriffe und Modernitätskritik in der Soziologie, in: Soziale Welt 39 (1988), 224-236.

²⁸ Vgl. G. H. Mead, Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt a. M. 1968; ders., Philosophie der Sozialität, Frankfurt a. M. 1969.

²⁹ Dieses Bild der Gesellschaft, das Fakten und Deutungen umschließt, ist nicht unumstritten. Es stellt zweifellos eine wirkmächtige Realität dar. Zur Kritik vgl. F. H. Tenbruck, Die unbewältigten Sozialwissenschaften oder die Abschaffung des Menschen (Herkunft und Zukunft 2), Graz-Wien-Köln 1984.

c. Zur modernen Gestalt des Ethos

Vorausgesetzt wird im folgenden die Unterscheidung zwischen Ethos und Ethik. Ethos wird verstanden als die wirkliche Gestalt des Sittlichen, und zwar jener öffentlich herrschenden Gestalt des Sittlichen, in welcher der einzelne Mensch sich immer schon findet, an der er Orientierung und Anhalt gewinnt.³⁰ Ethik hingegen ist die Theorie des Ethos. Aristoteles spricht ausdrücklich von einer »Theoria ethike«.³¹ Die ethische Reflexion bzw. die Ethik steht somit im Dienst des Ethos, will dieses rechtfertigen und legitimieren, zugleich aber auch Maßstäbe und Kriterien näher erörtern, die zu gewissen Korrekturen des Ethos dienen können. Die Bedeutung des faktischen Ethos ist groß, da der einzelne erst durch die Identifikation mit einem gegebenen gemeinsamen Ethos zur Entfaltung des eigenen sittlichen Bewußtseins kommt und seine persönliche Verantwortung gewinnt. So stellt Kluxen fest: »Im Unterschied zum gleichfalls vorgegebenen Bestand eines Gruppen- oder Rollenethos, das ausdrücklich übernommen werden muß, ist das Gesellschaftsethos in eben dem Sinne *notwendiger* Bestand des sittlichen Lebens, wie überhaupt gesellschaftliches Leben zur »Natur« des Menschen gehört. Er wird in eine bestimmte Gesellschaft hineingeboren, wächst in ihr auf und wird zumeist ausdrücklich auf sie hin erzogen; Möglichkeiten sinnvollen Daseins und also sittlichen Lebens kann er zunächst nur in jenem Rahmen antreffen, den das gesellschaftlich herrschende Ethos festgelegt hat. Das bedeutet, daß das sittliche Bewußtsein und damit das Gewissen wesentlich durch das Gesellschaftsethos geformt wird.«³²

Diese faktisch herrschende Gestalt von Sittlichkeit mit ihrem Ensemble von Wertorientierungen, Verhaltensmustern etc. wird vermittelt durch eine Fülle unterschiedlichster Zeichen, Worte und Taten. Ein gesellschaftliches Ethos wird etwa im grundlegenden Mythos eines Volkes oder einer großen, gesellschaftlichen Gruppe anschaulich, es wird in entsprechenden Symbolen repräsentiert. Es leuchtet auf in menschlichen Vorbildern, klingt an in der politischen Rede. Es wird vermittelt durch Mahnung und Zuspruch, die vom jeweils waltenden sittlichen Einverständnis bzw. Konsens ausgehen und sie infolgedessen nicht im einzelnen argumentierend begründen. Man charakterisiert diese Art sittlicher Rede durch den Terminus »Paränese«. Solche Vermittlung kommt in ihr Ziel im Mittun des Angeredeten, in Anerkennung und Respektierung der Symbole, im Mitvollzug von Festen und Feiern, im Bejahen jener Plausibilitäten, die sich in der Paränese ergeben. Demgegenüber ist die Ethik wesentlich gebunden an die Form der Reflexion und der Argumentation. Sie muß Normen begründen. Es handelt sich hier um eine praktische Wissenschaft.

Vergleicht man nun die heutige Gestalt des öffentlichen, gesellschaftlichen Ethos mit der Situation von vor 50 Jahren – aber auch mit der Situa-

³⁰ Vgl. zum folgenden W. Kluxen, *Ethik und Ethos*, in: PhJ 73 (1966), 339-355.

³¹ Vgl. Aristoteles, *Anal. post.* 89 B 9, ed. W. Ross, Oxford 1949.

³² Kluxen, a.a.O., 350.

tion der zurückliegenden Jahrhunderte –, so zeigt sich eine erhebliche Differenz: Bis vor kurzem war die Gestalt des Ethos, in der die Menschen lebten, als jeweils hochdeterminierte Form des Ethos zu kennzeichnen. Was bedeutet das? Die grundlegenden Beziehungen und Dimensionen des Lebens, in denen die Menschen sich bewegten, waren im Blick auf ihre ethische Valenz, ihre sittliche Beurteilung sehr eindeutig bestimmt und in ein dichtes, keine Ausnahmen zulassendes Gefüge gebracht: Das Verhältnis der Geschlechter, die Relation zwischen Eltern und Kindern, die Beurteilung der Arbeit, der Umgang der spezifischen Altersgruppen der Gesellschaft miteinander, die Beziehung zum Tod, zur Natur, sie waren in ein enges, von einem breiten Konsens getragenes Ethos einbezogen, das nicht in Frage gestellt wurde.³³ Selbstverständlich haben Menschen sich gegen das herrschende Ethos auch in diesen hochintegrierten Gesellschaftstypen vergangen. Es waren Sünder wie wir. Aber sie haben das Ethos als solches nicht in Frage gestellt, nicht divergierende Formen ethischen Verhaltens entwickelt.

Diese Situation, die sich im Grunde von den frühen Stadtkulturen an beobachten läßt und eine hohe Konstanz in ihren Strukturen aufweist, hat sich im Verlauf der letzten Jahrzehnte grundlegend gewandelt. Man wird – mit gewissen Reserven – davon sprechen können, daß das heutige öffentliche, gesellschaftliche Ethos – in einem rapide wachsenden Ausmaß weltweit – durch die Menschenrechte charakterisiert ist³⁴: Dies bedeutet, daß bei allen Schwierigkeiten, den Menschenrechten öffentliche Geltung zu verschaffen, gleichwohl nicht nur in den Industrienationen, sondern ebenso in den Entwicklungsländern, – auch in den islamischen Ländern in einer steigenden Weise – die Menschen die Religionsfreiheit, Gewissensfreiheit, Freiheit der politischen Meinung in Anspruch nehmen.³⁵

Zu diesen Freiheitsrechten, die der einzelne beansprucht, gehört auch das Recht, über die Gestaltung des eigenen Lebens, den Intimbereich, den familiären Bereich selbst bestimmen zu können und sich hier keine objektiven Regeln vorgeben zu lassen.

Man akzeptiert zwar eine Fülle von gesetzlichen Bestimmungen. Dabei geht die Fülle dieser Gesetze und Verwaltungsanordnungen weit über jene rechtlichen Regelungen hinaus, denen frühere Generationen unterworfen waren. Man akzeptiert diese juristischen Regelungen, weil sie zugleich auch dem Schutz des eigenen Freiraumes dienen und im allgemeinen am Gemeinwohl orientierte Abgleichungen von Interessen der unterschiedlichen Mitglieder der Gesellschaft, der privaten und der öffentlichen Inter-

³³ B. Welte hat in seinem Werk »Die Würde des Menschen und die Religion – Anfrage an die Kirchen unserer Gesellschaft«, Frankfurt a. M. 1977, eine sehr knappe, aber eindruckliche Skizze dieser religiös-ethisch hoch integrierten Daseinsform menschlichen Lebens gegeben. Vgl. a.a.O., 22-42.

³⁴ Vgl. P. Hünemann, Das neuzeitliche Menschheitsethos und die Kirche. Eine systematisch-theologische Reflexion, in: THQ 167 (1987), 7-25.

³⁵ Vgl. J. Schwartländer, Modernes Freiheitsethos und christlicher Glaube, Beiträge zur Bestimmung der Menschenrechte (Entwicklung und Frieden. Wissenschaftliche Reihe 24), München-Mainz 1981.

essen bedeuten. Aber man weist sittliche Weisungen und Verpflichtungen, die von irgendeiner Autorität im bezug auf die Gestaltung des eigenen Lebens, insbesondere den Intimbereich vorgetragen werden, zurück.

Im Unterschied zum traditionellen, öffentlichen Ethos wäre das Ethos der Menschenrechte als ein Ethos von hoher Indeterminiertheit zu kennzeichnen. Es setzt die autonome Freiheit des einzelnen, der Gruppen voraus und schützt sie, fordert zugleich auch die Kreativität der einzelnen, der Gruppen, der Völker und Länder heraus. »Im Rahmen des Gesamtethos steht dem einzelnen von vorneherein eine anerkannte Pluralität sittlicher Wirklichkeit vor Augen, seien es Sonderformen des partikulären Ethos, seien es relativ geschlossene Gruppen, seien es schöpferische Entwürfe einzelner.«³⁶

Welche Probleme in bezug auf die Bildung tauchen damit auf? Im öffentlichen, staatlichen Bildungswesen kann in bezug auf viele wichtige ethische Fragen nicht mehr einfach von einer Verpflichtung gesprochen werden, wie in einer hochdeterminierten Gesellschaft. Ethische Stellungnahmen gewinnen weitgehend den Charakter eines »Angebotes«.

Ein zweiter Gesichtspunkt: Die ethische Reifung der Jugendlichen, die wesentlich durch Identifikation mit Personen als Repräsentanten ethischen Verhaltens erfolgt, ist durch die Pluralität eines gelebten Ethos erschwert.

Ein dritter Gesichtspunkt: Man hat in der traditionellen Moraltheologie immer sorgfältig die leitenden Beweggründe für sittliches Verhalten unterschieden und eine Skala von mehr äußeren Beweggründen bis hin zur vollen eigenständigen Gewissensentscheidung aufgezeigt. Diese Skala korrespondiert in erstaunlicher Weise mit Stufen des moralischen Urteils, wie sie in der Neuzeit etwa auf der Basis von Piagets Theorie im Blick auf die Bildungsprozesse in der Schule ausgearbeitet worden sind. So spricht L. Kohlberg³⁷ von der Orientierung an Strafe und Gehorsam, von einer instrumentell-relativistischen Orientierung, der Orientierung an zwischenmenschlicher Übereinstimmung bzw. der Orientierung an Gesetz und Ordnung und schließlich von der nachkonventionellen, prinzipiellen Ebene sittlicher Orientierung.

Gerade in bezug auf diese prinzipielle Ebene der Orientierung an universalen, ethischen Prinzipien etc. entstehen in der gegenwärtigen Situation erhebliche Probleme, da für solche universalen, letztverbindlichen ethischen Orientierungen weder gesamtgesellschaftlich anerkannte Identifikationspersonen oder -gruppen da sind noch von der Gesellschaft her der einzelne oder die gesellschaftlichen Gruppen vor die Notwendigkeit gestellt sind, die Frage nach solchen universalen und letztgültigen Orientierungspunkten zu stellen.³⁸ Die Berufung auf das eigene Gewissen muß

³⁶ W. Kluxen, a.a.O., 351.

³⁷ Vgl. L. Kohlberg, Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung, in: L. Mauermann, E. Weber (Hrsg.), Der Erziehungsauftrag der Schule. Beiträge zur Theorie und Praxis moralischer Erziehung unter besonderer Berücksichtigung der Wertorientierung im Unterricht, Donauwörth 1981, 107-117.

³⁸ F.-X. Kaufmann hat in: Religion und Modernität, Tübingen 1989, 146-171, eine soziolo-

dann oft dafür herhalten, daß man – entsprechend den eigenen Interessen – auf diese oder jene »Sachgesetzhlichkeiten« zurückgreift.

Nicht berücksichtigt haben wir bei dieser Auflistung jener drei Schwierigkeiten noch das grundlegende Problem, daß in der modernen Gesellschaft durch die Medien als bewußtseinsbildende Industrien eine Fülle von partikulären ethischen Verhaltensmustern propagiert wird mit einer ausgesprochen kommerziellen Zwecksetzung.

Positiv wäre zu sagen, daß ein gesellschaftliches Ethos mit einem hohen Grad von Indeterminiertheit die individuelle Würde und Freiheit des Menschen, der Gruppen, deutlicher hervortreten läßt, fördert und respektiert als ein hochdeterminiertes Ethos. Darüber hinaus wäre zu sagen, daß ein solches Gesamtethos, wie es in der neuzeitlichen Menschheit gegeben ist, gerade aufgrund der Integrationsfähigkeit sehr vieler partikulärer Ethosgestalten – anders als frühere, einzelne Kulturen – eine sehr hohe Stabilität erreichen kann, da hier das Besondere jeweils dem Allgemeinen zwanglos untergeordnet werden kann. Hochdeterminierte Gestalten des Ethos waren immer geschichtlich starr, schwer zu verändern und darum zugleich auch sehr gefährdet. Nötig wäre allerdings bei dieser Annahme, daß es gelingt, nicht nur zu einem puren Nebeneinander der unterschiedlichen partikulären Ethosgestalten zu kommen, sondern hier nochmals – vom angestrebten Gesamtethos her – unterscheidende, wertende Gesichtspunkte zu entwickeln. Gerade hier aber liegt offenbar die eigentliche Crux der Moderne.

Wenden wir uns nach dieser Skizze der gegenwärtigen Situation der Bildungsproblematik der Frage zu, wie das Evangelium von sich her in einer Beziehung zur Bildung steht.

II. Evangelium und Bildung – zum neutestamentlichen Befund³⁹

In der Begegnung der elf Apostel mit dem auferstandenen Herrn und ihrer Aussendung, wie sie Mt 28,16-20 berichtet wird, kommen zweimal an entscheidender Stelle Worte vor, die das Evangelium in eine Relation zur Bildung setzen. Das Wort Jesu lautet: »Mir ist alle Gewalt gegeben im Himmel und auf der Erde. Geht also hin und *macht zu Jüngern (mathe- teusate)* alle Völker ..., und tauft sie ... und *lehrt (didaskontes)* sie alles halten, was ich euch befohlen habe.«

Sowohl das Wort »manthanein« lernen, kennenlernen, dazu das Substantiv »mathetes«, Schüler, Jünger, wie das Wort »didaskein«, lehren, dazu das Substantiv »didaskalos«, Lehrer, sind zentrale Worte und Begriffe des Bildungswesens. Zugleich bezeichnen sie das Verhältnis Jesu Christi und des Evangeliums zu jenen, die an ihn glauben. Zwar kommt das Verb »manthanein«, lernen nur relativ selten vor. Die wichtigste Stelle findet

gische Studie über Führungskräfte vorgestellt, die bei kirchlich nicht oder kaum Engagierten einen sehr starken Schwund universaler ethischer Kriterien und einen hohen Grad an Opportunismus feststellt.

³⁹ Vgl. auch z.B. E. Feifel, a.a.O., 546-551.

sich Mt 11,29: »Nehmt mein Joch auf euch und lernt von mir, denn ich bin demütig und sanftmütig von Herzen, und ihr werdet Ruhe finden für eure Seelen.«⁴⁰ Dagegen kommt das Wort »mathetes«, Schüler, Jünger, in den Evangelien und in der Apostelgeschichte über 250 mal vor. An 95 Stellen kommt das Wort »didaskein« – insbesondere in den Evangelien und in der Apostelgeschichte – vor. Immer wieder wird von Jesus berichtet, daß er in den Synagogen, im Tempel, auf den Plätzen die Menschen »lehrte«. Aber auch von den Zwölfen, von den Aposteln, wird gesagt, daß sie das Volk lehrten.⁴¹ Das Wort »didaskalos«, Lehrer, kommt insgesamt 58 mal im Neuen Testament vor und wird 41 mal von Jesus gebraucht, sehr häufig in der direkten Anrede.

Die Besonderheit des neutestamentlichen Lehrens und Lernens, in Abhebung von dem Lehren und Lernen der Rabbinen und ihrer Schüler, aber auch gegenüber den griechischen Schulhäuptern und ihren Schülern, läßt sich am besten anhand des Wortes »Jünger, Schüler« verdeutlichen.

Ein erster wichtiger Unterschied sowohl gegenüber den Rabbinenschülern wie den bildungsbeftissenen jungen Leuten, die sich einem hellenistischen Schulhaupt anschlossen, ist das Faktum, daß *die Jünger Jesu in die Jüngerschaft berufen* werden. Die Initiative Jesu wird vor allen Dingen bei den Berufungen der ersten Jünger ganz deutlich herausgestellt. Petrus und Andreas wird ein »Folgt mir nach«⁴² zugerufen. Philippus wird aufgefordert: »Folge mir.«⁴³ Den Zöllner Levi ruft Jesus in die Jüngerschaft, obwohl er als Sünder von den Frommen gemieden wurde.⁴⁴ Diese Linie wird nach Tod und Auferstehung insofern fortgeführt, als etwa Paulus scharf betont, daß es die Gnade Jesu Christi ist, durch die Menschen zum Glauben kommen und zur Einheit und Gemeinschaft mit Christus geführt werden. So bezeichnet Paulus die römischen Christen als »Berufene Jesu Christi«.⁴⁵

So wie Jesus Christus der ist, der die Jünger ruft und beruft, so gibt er in Person dieser Jüngerschaft Form und Inhalt: sie werden zur Nachfolge berufen, und das bedeutet nicht nur die Gemeinschaft mit ihm, so wie es Mk 3,14 beschreibt: »Und er bestellte die Zwölf, die er auch Apostel nannte, *damit sie mit ihm seien*, und damit er sie aussende zu verkünden, und damit sie die Vollmacht hätten, Dämonen auszutreiben.« Sie haben, wie aus diesem Text hervorgeht, an seiner Sendung teil. Aber weil bei Jesus Christus Botschaft und Sendung eine Einheit mit seinem Leben bilden, weil sein erlösendes Leiden und seine Auferstehung vollendendes und vollendetes Vollbringen der Zuwendung Gottes zu den Menschen sind, so werden die Jünger vom Auferstandenen zu »seinen Zeugen« bestellt. So

⁴⁰ Vgl. ferner Mt 24,32: »Vom Feigenbaum aber lernt das Gleichnis...«; ferner Eph 4,20: »So aber habt ihr Christus nicht gelernt«; vgl. ferner Hebr 5,8; 2 Tim 3,6f; 1 Tim 5,13; 1 Tim 5,4.

⁴¹ Vgl. Apg 5,25.

⁴² Mt 4,19.

⁴³ Joh 1,43.

⁴⁴ Vgl. Mk 2,13 ff; Lk 15,1 f.

⁴⁵ Röm 1,6.

heißt es: »Aber ihr werdet die Kraft des Heiligen Geistes, der auf euch kommt, empfangen und werdet *meine Zeugen* sein in Jerusalem, in ganz Judäa, Samaria und bis an die Grenzen der Erde.«⁴⁶

Diese unkonditionierte Bindung des Jüngers an den Herrn gilt nicht nur für die ersten Jünger und bezieht sich nicht nur auf das Verhältnis von Petrus, Andreas, Johannes und Jakobus zum irdischen Herrn. Paulus hat sein Verhältnis zu Jesus Christus – aber damit auch das Verhältnis jedes Christen zu Jesus Christus – in die bewegenden Worte gefaßt: »Ich bin durch das Gesetz dem Gesetz gestorben, damit ich Gott lebe. Mit Christus bin ich gekreuzigt. Ich lebe, aber nicht ich, sondern es lebt in mir Christus. Was ich aber jetzt im Fleische lebe, das lebe ich im Glauben an den Sohn Gottes, der mich geliebt und sich für mich dahingegeben hat.«⁴⁷

Weil das, was Jüngerschaft im Neuen Testament bedeutet, nach Inhalt und Form ganz von Jesus Christus bestimmt ist, deswegen ist man Jünger Jesu Christi nicht nur in einer Durchgangsphase oder in einer Lernperiode. Jünger Jesu Christi zu sein, darin liegt die ganze Erfüllung des Lebens.

Wenngleich so die ganze Initiative sowie Inhalt und Form des Jüngereins von Jesus Christus her ausgehen, so werden Petrus, Andreas, Johannes, Jakobus und die anderen doch *Jünger, Schüler, Lernende* genannt. Sie haben das, was der Herr an ihnen tut, aufzunehmen, zu vollziehen, sich zu eigen zu machen. In diesem Sinne haben sie zu lernen. Dieses Lernen wird vermittelt. Paulus ringt darum, daß in den galatischen Christen Christus selbst Gestalt annimmt, und er möchte gerne bei ihnen sein, um ihnen direkt zuzusprechen zu können.⁴⁸ Die paränetischen Teile der Paulusbriefe zeigen, wie das »In-« und »Mit-Christus-Sein« im Glauben die Menschen mit Herz und Vernunft, mit Gemüt und Freiheit einfordert. Den Christen in Philippi schreibt Paulus deswegen, daß sie dieselbe »Gesinnung hegen sollen, die auch in Christus Jesus war«.⁴⁹

Die Frage, die sich hier stellt – und damit kommen wir auf die Relation Evangelium – Bildung –, lautet: Ist mit dieser Art von unbedingter Identifikation der Menschen mit Jesus Christus in bildungsmäßiger Hinsicht nicht eine ungeheure Engführung gegeben, ein Partikularismus extremer Art? Merkwürdigerweise verbindet sich diese Art der Jüngerschaft aber – nach Ausweis der neutestamentlichen Schriften selbst – mit einer ungeheuren Offenheit. Paulus schreibt etwa in seinem frühesten Brief, dem Anfang der 50er Jahre des ersten Jahrhunderts abgefaßten ersten Thessalonicherbrief 5,21: »Prüft alles und das Gute behaltet!« Diese Worte, welche in den Anweisungen für das Gemeindeleben am Schluß des Briefes stehen, sind Ausdruck einer unbeschränkten Freiheit und Offenheit. Wenig später schreibt Paulus im Philipperbrief 4,8: »Schließlich, Brüder: was im-

⁴⁶ Apg 1,8.

⁴⁷ Gal 2,19 f.

⁴⁸ Vgl. Gal 4,19: »... meine Kinder, für die ich von neuem Geburtswehen erleide, bis Christus in euch Gestalt annimmt. Ich wollte, ich könnte jetzt bei euch sein und in anderer Weise mit euch reden; denn euer Verhalten macht mich ratlos.«

⁴⁹ Vgl. Phil 2,5.

mer wahrhaft, edel, recht, was lauter, liebenswert, ansprechend ist, was Tugend heißt und lobenswert ist, darauf seid bedacht!« Hier wird aus der unbedingten Bindung an Jesus Christus im Glauben ein universaler Bildungsauftrag formuliert, der theoretisch und praktisch zugleich ist. Wie verbindet sich diese Offenheit, welche es der frühen Kirche gestattet hat, bei ihrem Hineinwachsen in die heidnisch-hellenistische Welt sofort deren Bildungsmomente aufzunehmen und zu integrieren, mit der unbedingten Bindung an Jesus Christus, mit der Nachfolge?

Die Antwort auf diese Frage ist doppelter Art. Sie betrifft einmal die Weise, wie Jesus Christus selbst verstanden wird. Sie betrifft auf der anderen Seite die Ermächtigung und Neubestimmung des Lebens, die den Christen im Glauben zuteil wird. Zum ersten Teil der Antwort: Jesus von Nazareth, der Menschen in seine Nachfolge ruft, der gekreuzigt wurde und sich als der Auferstandene ihnen manifestiert hat, wird als das Wort Gottes verehrt, durch das alles geworden ist.⁵⁰ Während der Johannesprolog diese christliche Grundüberzeugung für eine hellenistische Umwelt formuliert, spricht der Prolog des Hebräerbriefes in eine judenchristliche Umwelt hinein: »Viele Male und auf vielerlei Weise hat Gott einst zu den Vätern gesprochen durch die Propheten; in dieser Endzeit hat er zu uns gesprochen durch den Sohn, den er zum Erben des Alls eingesetzt und durch den er auch die Welt erschaffen hat; er ist der Abglanz seiner Herrlichkeit und das Abbild seines Wesens; er trägt das All durch sein machtvolles Wort, hat die Reinigung von den Sünden bewirkt und sich dann zur Rechten der Majestät in der Höhe gesetzt.«⁵¹ Jesus Christus ist jener, der die Wirklichkeit im ganzen trägt. Dies bedeutet für die Jünger Jesu Christi: Die Welt in ihrer Unabsehbarkeit, die Geschichte mit ihren unvorhersehbaren Ereignissen und Abfolgen, ist für den Christen umfassen und getragen vom Worte Gottes. Ihm begegnet der Gläubige in allem, indem er – nach den Worten des Johannesevangeliums – »Licht und Finsternis« unterscheidet.

In dieser Weise sind Bindung an Jesus Christus einerseits und universale Offenheit und Verwiesenheit an die Wirklichkeit im ganzen andererseits für den Christen unlösbar verkoppelt.

In bezug auf den Jünger Jesu Christi selbst ergibt sich im Glauben ein fundamentaler Integrationsvorgang: Der Glaubende weiß sich durch Jesus Christus mit Gott versöhnt. Damit vermag er sein eigenes Leben mit allen Wendungen und Irrungen, mit bösen und guten Taten durch Gottes Gnade erneut anzunehmen, ohne daß die Unterscheidung von gut und böse verwischt würde. Von Gott her erwächst ihm eine neue Einheit, und damit wächst ihm eine neue geschichtliche Identität zu. Ebenso weiß er sich durch den Glauben und das Vertrauen auf Jesus Christus gefordert, alles, was in seinem Leben vorkommt, was im Blick auf die Zukunft hier und jetzt entschieden werden muß, in diese Verbundenheit mit Jesus Christus und die von dort her eröffnete Identität seines Selbstseins zu integrieren.

⁵⁰ Vgl. Joh 1,3.

⁵¹ Hebr 1,1-3.

Die Vielfältigkeit der Strukturen, der Pluralismus des Lebens, wird so unbeschadet seiner Mannigfaltigkeit in eine einheitliche Sinnausrichtung, in einen einheitlichen Zusammenhang des Selbstseins integriert.

Zugleich bekennt der Jünger Jesu Christi – und auch dies ergibt sich aus seiner Identifikation mit Person und Sache Jesu Christi –, daß die Geschichte der Menschheit, in die er selbst hineinverflochten ist, durch die Erlösung in Jesus Christus eine Sinnhaftigkeit und Einheit besitzt – trotz der Sünden, Verwerfungen und Greuel, die in dieser Geschichte von Menschen angerichtet worden sind. Und ebenso wie im Blick auf die Vergangenheit ergeben sich für ihn von der in Christus verbürgten Vollendung der Geschichte her die Perspektiven in den gegenwärtigen geschichtlichen Entscheidungen und Weichenstellungen.

Diese Bedeutung Jesu Christi für die eigene Identität, den Lebensweg wie den Weg der Geschichte bekennen die Christen, indem sie ihren Herrn und Meister als den wiederkommenden Richter der Lebenden und der Toten erwarten, der die Vollendung heraufführt, in der Gott alles in allem sein wird.⁵²

Es sind diese Grundstrukturen des Glaubens und die sich von daher ergebenden Lebensmöglichkeiten, welche die alte Kirche dahin führten, sich von Anfang an der Bildungswelt ihres hellenistischen und römischen Umfeldes zu öffnen und deren Bildungsprogramme zu übernehmen, nicht ohne sie in einer spezifischen Weise zu transformieren. Große literarische Zeugnisse dieses Vorganges bilden ebenso die »Stromata« des Clemens von Alexandrien⁵³ wie Augustins »De doctrina christiana«.

Die entscheidenden Transformationen, welche am antiken Bildungsgut und der Art, wie Christen sich in die Bildungsstrukturen integrieren, vorgenommen werden, resultieren jeweils aus der unbedingten Identifikation mit Jesus Christus und der sich von ihm her ergebenden Zusammengehörigkeit und Integration von Welt, Geschichte, Selbstsein des Menschen. Konkret manifestiert sich dies etwa darin, daß die gegebene Kultur nicht mehr unbesehen als die schlechthin bestimmende Lebensform angesehen, sondern jeweils kritisch vom Glauben her hinterfragt wird. Dies führt z. B. zu begrifflichen Neubildungen: so wird etwa der Gottesbegriff der hellenistischen römischen Kulturwelt wesentlich transformiert. Die Transformation umfaßt aber auch die Herausbildung neuer kultureller Verhaltensmuster: die menschliche Arbeit wird wesentlich neu bewertet und aufgewertet. Das Evangelium löst einen Umwandlungsprozeß der antiken Kulturen aus.

Fragen wir nach dieser knappen Skizze von Evangelium und Bildung im Ausgang von den neutestamentlichen Schriften nach der Art und Weise, wie das Verhältnis Evangelium und Bildung unter den heutigen menschheitlichen Bedingungen im Rahmen der oben skizzierten Problematik zu fassen ist.

⁵² Vgl. 1 Kor 15,28.

⁵³ Vgl. insbesondere Stromata I,5; II,4.

III. Das Evangelium und die gegenwärtige Bildungsproblematik

Auch in diesem dritten Abschnitt soll die Ebene der Grundlagenreflexion nicht verlassen werden. Es geht also weder unmittelbar um Fragen der kirchlichen Schulpolitik, der katholischen Universitäten, der konfessionellen Erwachsenenbildung etc., wie sie z.B. lehramtliche Verlautbarungen beschäftigen⁵⁴, noch um christliche pädagogische Konzepte im einzelnen⁵⁵. Es sollen vielmehr in einem ersten Punkt die Vorzüge und die Grenzen, die sich durch die gegenwärtige gesellschaftliche Form der Bildung ergeben, reflektiert werden. In einem zweiten Schritt sollen dann die Chancen erwogen werden, die sich vom Evangelium her gerade in der heutigen Bildungssituation auftun. In einem dritten Schritt sollen schließlich einige grundlegende Voraussetzungen für die Nutzung solcher Chancen genannt werden.

a. Vorzüge und Grenzen der heutigen Bildungssituation

Wir hatten im ersten Abschnitt unserer Überlegungen die gegenwärtige Bildungsproblematik dadurch gekennzeichnet, daß unsere Gesellschaft im wesentlichen in funktionalen Teilsystemen lebt, daß die Bildungssysteme von dort her sehr stark geprägt sind und insgesamt unsere Gesellschaft wie die Bildungssysteme durch ein Ethos von hoher Indeterminiertheit gekennzeichnet sind.

Versuchen wir, die Vorzüge und den Gewinn zu charakterisieren, der durch diese Entwicklung der Bildungssysteme gewonnen wurde. Moderne Bildungssysteme sind in sich höchst differenziert. Anders als die traditionellen Bildungssysteme umfassen sie nicht nur Schule und Universität, sie reichen vielmehr vom Vorschulkindergarten über die verschiedenen Typen von Schule, die zahlreichen Arten der beruflichen Ausbildung und die mannigfaltigen Institutionen des tertiären Bildungssektors bis hin zu dem reichen Angebot an Volkshochschulen, Erwachsenenbildungsinstitutionen und beruflichen Fortbildungsmaßnahmen. Es hat sich ein ungeheuer reiches Angebot an Bildungsinstitutionen ergeben, die in der unterschiedlichsten Weise Menschen mit der heutigen Welt, mit den verschiedenen Dimensionen des Lebens vertraut machen. Die Bildungsinhalte umfassen eine große Fülle von Themen; die Formen der Vermittlung dieser Inhalte, die Einsichten in die Lern-, Reifungs- und Wachstumsprozesse der Menschen sind gewachsen. Spezialisierung und Funktionalisierung tragen ihre reichen Früchte.

⁵⁴ Vgl. z.B. die »Erklärung der Kongregation für das katholische Bildungswesen zur katholischen Schule« vom 19. März 1977 (Verlautbarungen d. Apostol. Stuhls 4) oder die »Apostolische Konstitution Ex corde ecclesiae Seiner Heiligkeit Papst Johannes Paul II. über die Katholischen Universitäten« vom 15. August 1990 (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 99).

⁵⁵ Einen guten Überblick über einige Hauptströmungen bietet K. H. Flechsig, Beziehungen zwischen religiösen Denominationen und Pädagogen im Modernisierungsprozeß Europas, in: J. Ohlenmacher (Hrsg.), Religion und Bildung in Europa. Herausforderungen – Chancen – Erfahrungen, Göttingen 1991, 56-74.

Was die ethische Bildung betrifft, halte ich es für einen Vorzug, daß in weiten Bereichen des modernen Bildungswesens die Würde und Eigenständigkeit der Personen sehr hoch geachtet und Bildung auf Selbstverantwortung hin erfolgt. Dabei hat das weitgehend gesellschaftlich akzeptierte Ethos der Menschenrechte als ein Ethos hoher Indeterminiertheit die bisherigen traditionellen Formen unterschiedlicher »Humanismen« relativiert. Dies halte ich für einen Vorzug der gegenwärtigen Bildungssituation. Warum? Bis in die jüngste Zeit hinein galt im Grunde für alle Hochkulturen, daß sie ihr eigenes Menschenbild absolut setzten und alle übrigen Völker und ihre Kulturen als Barbaren betrachteten. Dies geschah in der Antike ebenso bei Griechen wie bei Persern. Dies traf in der frühen Neuzeit ebenso auf die Europäer zu, als sie Lateinamerika kolonisierten, wie auf die Chinesen. In den traditionellen Bildungssystemen wurde die eigene Kultur jeweils als die *klassische Kultur* angesetzt, daneben gab es nur »Ungebildete«, die erst auf dem Weg der Menschwerdung waren. Diese Situation ist durch das neue, die Welt weitgehend umspannende Ethos der Menschenrechte verändert. Damit ist zweifellos im internationalen Bereich das Tor zu einem interkulturellen Dialog im Bereich der Bildung geöffnet worden.

Welches sind die Schwächen und Grenzen in der gegenwärtigen Bildungssituation? Person zu werden und seine Identität zu finden ist – wie wir aufgewiesen haben – erheblich schwieriger und diffuser geworden. Eine zweite Schwäche bzw. Grenze in gegenwärtigen Bildungssystemen betrifft die jeweilige Vermittlung von Sinn, Sinnorientierung etwa im Blick auf das menschliche Leben, die Geschichte der Völker etc. Als dritte Schwäche schließlich wurde oben bereits die Schwierigkeit der Vermittlung einer ethischen Bildung genannt, welche die partikularen Ethosgestalten und Kriterien übersteigt und zu universalen, den Menschen als Menschen betreffenden Prinzipien und Gestalten aufsteigt.

Aufgrund dieser Schwächen und Grenzen liegt die Gefahr nahe, daß Menschen im »man«, in Rollen und allgemeinen Verhaltensmustern stecken bleiben, ohne sie selbst zu werden, weil wahrhaft personales Leben voraussetzt, daß man seine Ziele jeweils jenseits der jeweiligen Lagen, Systeme, Gegebenheiten setzt. Dabei spielen letzte Werte, richtige Ordnungen eine Rolle, die wissenschaftlich nicht zureichend beurteilt werden können und doch nicht einfach privaten Interessen und einer Beliebigkeit entspringen. Der Mensch reicht über die Ordnung der Natur und über alle Vorgegebenheiten hinaus. Er ist beseelt von dem tiefen Verlangen, in einer »wahren Ordnung« mit den anderen Menschen zusammenzuleben, einer Ordnung, die nicht nur dem pragmatischen Interessenausgleich entspringt.⁵⁶

Eine weitere erhebliche Gefährdung des gegenwärtigen Bildungssystems dürfte darin liegen, daß die starke Verknüpfung des modernen Bildungssystems mit der von Wissenschaft und Technik geprägten Gesell-

⁵⁶ Vgl. dazu F. H. Tenbruck, a.a.O., 230-235.

schaft die Integration von Entwicklungsländern in das moderne Bildungskonzept sehr erschwert.

b. Chancen, die sich vom Evangelium her ergeben

Welche Chancen und Perspektiven eröffnen sich in der heutigen Bildungssituation und ihrer Problematik vom Evangelium her?⁵⁷ Wir waren oben in unserem zweiten Abschnitt von der Charakteristik der Jüngerschaft ausgegangen und hatten aufgewiesen, wie zum Wesen des Glaubens die Berufung in die Gemeinschaft, ja die Identifikation mit Jesus Christus gehört, die wesentlich von seiner Zuwendung her, seiner Offenbarung der Liebe des Vaters und der Versöhnung getragen ist. Wir hatten diesen Vorgang von seiten der Jünger charakterisiert als einen lernenden Vollzug, in den der Jünger sich jeweils neu mit seiner Geschichte, mit seiner Zukunft, mit seiner Verflochtenheit in die Geschichte einzubringen hat. Wir hatten aufgezeigt, wie sich aufgrund der Bestimmung Jesu Christi als Wort des Vaters, Schöpfungsmittler, Richter und Vollender der Geschichte und aufgrund der Sendung der Jünger in die Welt mit dieser scheinbar partikularen Identifikation eine universale Offenheit für alles, was einem begegnet, damit aber auch eine grundsätzliche Bejahung aller Bildung ergibt.

Reflektiert man diese Realität christlichen Glaubens und christlicher Jüngerschaft im Kontext der heutigen Bildungssituation, so ergibt sich als erstes die Chance einer unideologischen, weil unsystematischen Integration der ungeheuer vielfältigen, scheinbar nebeneinanderstehenden, oftmals von sich her unbezüglichen Aspekte der Realität, die im Bildungswesen dargeboten werden. Die gläubige Überzeugung von der schöpfungsgemäßen Zusammengehörigkeit der Realität bringt diese vielfältigen Aspekte einander nahe, schärft den Blick für etwaige Bezüge und vermittelt sie in einer symbolischen Weise, wobei diese symbolische Vermittlung oftmals die Wegbereiterin neuer begrifflicher Vermittlungen ist.⁵⁸

Damit wird zugleich die gesamte Mühe des Lehrens und Lernens, die Arbeit der Bildung wiederum in die Dimension der Wahrheitssuche und Wahrheitsbegegnung gerückt, die in der Aspekthaftigkeit und pragmatischen Prägung aller Bildungsinhalte in der Gegenwart immer wieder wie verschwunden zu sein droht.

Unmittelbar neben dieser ersten großen Chance liegt die zweite, die sich vom Evangelium her ergibt, nämlich die Möglichkeit eines offenen Zugangs zur geschichtlichen Realität mit ihren guten und bösen Seiten. Der Vergleich der Geschichtsbücher in Polen und Deutschland, die Auseinandersetzungen um die Rolle Japans im letzten Krieg mit China und Korea sind hinlänglich bekannte Beispiele. Die Völker, Nationen und gesellschaftlichen Großgruppen verdrängen ebenso wie die einzelnen Men-

⁵⁷ Vgl. zum folgenden: Die deutschen Bischöfe – Kommission für Erziehung und Schule (13), *Bildung in Freiheit und Verantwortung. Erklärung zu Fragen der Bildungspolitik*, 21. September 1993, Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Bonn 1993.

⁵⁸ Vgl. P. Ricoeur, *Die lebendige Metapher*, München 1986; insb. die Kapitel: *Metapher und Referenz*, 209-251, u. *Metapher und philosophischer Diskurs*, 252-304.

schen ihre geschichtliche Schuld, weil sie nicht ins ideologisch überhöhte Image passen, das sie von sich selbst entwerfen. Die Versöhnung des Sünders mit Gott in Jesus Christus eröffnet die Chance, auch zu den dunklen Seiten in der eigenen Geschichte zu stehen, ohne sie zu billigen. Versöhnung eröffnet die Möglichkeit zur Annahme in Wahrheit.

In bezug auf jene, die im Prozeß der Bildung stehen, ergibt sich von der Jüngerschaft Jesu Christi her die Chance einer unbedingten und zugleich geschichtlich vermittelten Identitätsfindung und Personwerdung, die Ausbildung eines universalen Ethos, die Chance, die Sinnfrage in bezug auf Geschichte und Wirklichkeit im ganzen positiv zu beantworten, ohne in ideologische Engführungen zu fallen.⁵⁹

In bezug auf die menschheitliche Situation ergibt sich von der Jüngerschaft Jesu Christi her die Chance, daß sich durch die Offenheit für die unterschiedlichen, kulturell differenten Gestalten von Menschlichkeit, die sich in den verschiedenen Bildungssystemen finden, ein Dialog anbahnt, der z. B. die Humanismen asiatischer und europäischer Art zusammenführt, daß daraus in einem geschichtlichen Prozeß ein neues Menschenbild bzw. eine universale Humanitas aufleuchtet, die für das heutige globale Miteinanderleben der Menschen unverzichtbar ist. Es ergibt sich eine Chance zur Überwindung der Differenzen im Nord-Süd-Konflikt.

c. Voraussetzungen für die Nutzung der Chancen

Die hier aufgezeigten Chancen für die Bildungssituation, die sich vom Evangelium und von der Jüngerschaft Jesu Christi her ergeben, sind allerdings keine automatischen und selbstverständlichen Resultate. Die Realisierung solcher Chancen, ihre wirkliche Nutzung hat Voraussetzungen. Im folgenden sollen wenigstens einige der wichtigsten Voraussetzungen benannt werden:

1. Diese Chancen setzen als erstes überzeugte Christen, christliche Familien und lebendige christliche Gemeinden voraus. Wo der Glaube im Sinne einer wirklichen Identifizierung mit Jesus Christus nicht tief und lebendig verwurzelt ist, kann das Evangelium keine geschichtliche Kraft entwickeln. Dazu gehört nun aber auch, daß diese Christen und Gemeinden ihre Sendung in die Welt, ihre im Glauben fundierte Aufgabe, sich auch auf die heutige Welt der Bildung einzulassen, ernst nehmen. Christen und Gemeinden, die nostalgisch an der heutigen Welt vorbeiträumen und an vergangenen gesellschaftlichen Formen und Vorstellungen hängen, sich der Welt der Wissenschaft, der Industrie, der Urbanisierungen, der sozialen Massenprobleme des Nord-Süd-Konflikts etc. verweigern, sie können diese Chancen nicht nutzen, verraten vielmehr ihren eigenen Glauben und versündigen sich an ihrem Weltauftrag.

⁵⁹ Zur Sinnfrage als Zentralpunkt religionspädagogischer Bildungstheorie bzw. kirchlichen bildungspolitischen Engagements vgl. z.B. G. Adam, *Glaube und Bildung. Beiträge zur Religionspädagogik I* (Studien zur Theologie 6), Würzburg 1992, bes. 11-88; K. E. Nipkow, *Grundfragen der Religionspädagogik – Bd. 2: Das pädagogische Handeln der Kirche*, Gütersloh 1990, 28-38.

Die große Tradition, welche der Bildungswille in der katholischen Überlieferung besitzt, bedarf heute einer Verlebendigung und einer Verstärkung.

2. Eine weitere wichtige Voraussetzung für das Nutzen dieser Chancen stellen die christlichen Erzieher dar. Für sie gilt: Sollen sie ihrer Aufgabe angemessen nachkommen, dann müssen sie vom Glauben beseelt sein, dann bedürfen sie ganz dringend einer intensiven Einbindung in das christliche Gemeindeleben und einer ebensolchen Verbindung mit ihm, weil sie nur durch die immer erneute Vermittlung mit den Gemeinden auch ihren eigenen Glauben angemessen im Erziehungsalltag realisieren können. Auszeichnen sollen sie sich dadurch, daß sie sich mit den zu Erziehenden, – über ihre Rolle als Lehrer hinaus – identifizieren. Es muß an ihnen und an ihrem Verhalten sichtbar werden, daß sie am Selbstsein der Menschen, die ihnen anvertraut sind, interessiert sind, daß sie dafür mit Kraft und Leidenschaft arbeiten. Dazu gehört ganz wesentlich der Kontakt mit den Familien der Kinder und Jugendlichen.⁶⁰ Christliche Erziehung kann nur gelingen, wo so etwas wie eine Erziehungsgemeinschaft entsteht, die den im Bildungsprozeß Stehenden eine wirklich personale Identifikation, einen personalen Mitvollzug ermöglicht. Das Bild des christlichen Erziehers und Pädagogen, seine Wertschätzung in den Familien und in den Gemeinden, seine Förderung und Anerkennung ist ein ganz wichtiges kirchliches Anliegen.

3. Voraussetzung zur Nutzung der oben skizzierten Chancen sind schließlich auch die aus christlichem Geist resultierenden kreativen Projekte, Versuche und Initiativen zu ihrer konkreten Realisierung. Für den Universitätsbereich bedeutet dies etwa, daß an den wissenschaftlichen Forschungsprojekten, an den in der Lehre behandelten Themen sichtbar werden sollte, wie ein gläubiger Professor oder Forscher im Geist des Glaubens an der Überwindung der Schwächen und Grenzen der gegenwärtigen Bildungssituation arbeitet. Christliche Universitätsangehörige, katholische universitäre Institutionen müßten sich bei ihrer Forschungs- und Lehrtätigkeit dadurch auszeichnen, wie sie – getragen von christlicher Spiritualität – für die öffentlichen Belange eintreten und kreative Vorschläge zur Lösung der großen anstehenden Probleme unterbreiten.

Katholische Schulen und Pädagogen, katholische Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind gefordert, Modelle zu entwickeln, durch die Impulse an die öffentlichen Bildungssysteme ausgehen, um so einen Beitrag zu leisten für die Realisierung solcher Chancen, die sich vom Evangelium her im Blick auf die gegenwärtige Bildungssituation ergeben. Nur von solchen konkreten Ansätzen her läßt sich am gegenwärtigen Zustand des Bildungswesens etwas verändern. Es gilt: Der Heilige Geist, der uns zu Christus führt und uns mit ihm verbindet, ist ein Leben schaffender Geist. Nur wo Leben sich regt und entfaltet, vermittelt es Leben.

⁶⁰ Vgl. R. Köcher, Religionsunterricht – zwei Perspektiven, in: Religionsunterricht, aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven, Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Bonn 1989, 51f. Vgl. auch F.-X. Kaufmann, Die heutige Tradierungskrise und der Religionsunterricht, in: ebd., 68.