

Was ist religiöse Bildung?

Zur Geschichte des Spannungsverhältnisses von Wissen und Glauben

Seit 2019 schon greift die Katholische Akademie in Bayern einmal jährlich das Thema einer Ausgabe von *Welt und Umwelt der Bibel* auf, um die Perspektive des Heftes bis auf unsere Gegenwart hin zu erweitern. So stand dieses Jahr vom 20. bis 22. Oktober 2022 die schwere Frage nach der religiösen Bildung im Zentrum. Neben einer philosophischen Einführung unseres Studienleiters Dominik Fröhlich haben Sie die Wahl zwischen zwei gleichwertigen Dokumentationssträngen: Lesen Sie im Heft die Referate zum

religiösen Bildungsbegriff des frühen Christentums, zu seiner Entwicklung zur Zeit von Aufklärung und Humanismus sowie zu seiner Lehr- und Lernbarkeit in unserer Gegenwart. Im Online-Teil stehen dann drei Personen im Zentrum, die das aufgezeigte Problemfeld auf originelle Weise beleuchten: Meister Eckhart, Immanuel Kant und Thomas Mann. Eine Untersuchung der arabischen Bildungswelt haben wir darüber hinaus auf unserem YouTube-Audiokanal für Sie aufbereitet. Wir wünschen gute Inspiration.

Bildung als Selbstdenken?

Versuch einer philosophischen Einführung von Dominik Fröhlich

Meine sehr verehrten Damen und Herren, erlauben Sie mir, den Anfang unserer Tagung *Was ist religiöse Bildung?* mit einem Wort des dänischen Philosophen Sören Kierkegaard zu machen. Dieser führt nämlich in *Der Begriff Angst* eine Unterscheidung ein, die für jede philosophische Untersuchung maßgebend ist: Es sei, so Kierkegaard um 1844, „nicht mein Wunsch, Neuigkeiten zu entdecken, wohl aber meine Freude und mein liebster Zeitvertreib, nachzudenken über das, was ganz einfach scheint.“

Mit dieser unscheinbaren Bemerkung macht Kierkegaard zunächst einmal deutlich, dass sein Interesse *nicht* dem vermeintlich Schweren und Unverständlichen gilt, um es in Form von Neuigkeiten und Entdeckungen schrittweise verständlich zu machen. Das, so würde Kierkegaard wohl heute sagen, sei die Sache der Einzelwissenschaften. Sein Denken kreist vielmehr um das, was solchem Interesse immer schon zugrunde liegt, nämlich das scheinbar Einfache und Selbstverständliche, um es vom Schein seiner

Selbstverständlichkeit zu befreien und dadurch überhaupt erst angemessen in den Blick zu bekommen.

Nicht weniger bedeutsam ist in diesem Zusammenhang, dass Kierkegaard mit seiner Bemerkung eine naheliegende Kritik, die eine solche Thematisierung unserer Grundbegriffe zumeist provoziert, bereits ironisch vorwegnimmt. Wer nämlich ernsthaft behaupten wollte, bei einem solchen

Denkansatz handle es sich bloß um „Zeitvertreib“, der wird sich bei näherem Hinsehen eingestehen müssen, dass bereits dieser Vorwurf die Selbstverständlichkeit eines weiteren Grundbegriffs zur Voraussetzung hat – der Zeit –, die sofort und immer dann zur Unverständlichkeit mutiert, sobald wir jemandem erklären wollen, was „die Zeit“ eigentlich sein soll.

Von Kierkegaard können wir also lernen, dass eine Beschäftigung mit unseren allzu vertraut wirkenden Grundbegriffen philosophisch nicht

Von Kierkegaard können wir lernen, dass eine Beschäftigung mit unseren allzu vertraut wirkenden Grundbegriffen philosophisch nicht nur angemessen, sondern auch unumgänglich ist.

nur angemessen, sondern auch unumgänglich ist. Insofern ist der Weg, den meine philosophische Einführung zu beschreiten hat, bereits vorgezeichnet. Denn auch hinter der

Frage nach der religiösen Bildung verbirgt sich einer dieser Grundbegriffe, die sich scheinbar von selbst verstehen: die Bildung. Wollen wir nachfolgend also versuchen, uns über die eigentümliche Vertrautheit aufzuklären, die wir mit dem Bildungsbegriff verbinden.

Die Undefinierbarkeit der Bildung

Dass uns der Bereich der Bildung nicht fremd, sondern überaus vertraut anmutet, verrät uns beispielsweise die Beobachtung, dass über kaum ein anderes seriöses Thema derart viel gesprochen wird. Ja, mehr noch: „In keinen Bereich des Lebens“, so fasst es etwa der Philosoph Konrad Paul Liessmann pointiert zusammen, „wurde seit der Entwicklung moderner Gesellschaften soviel Hoffnung gesetzt wie in den der Bildung. Bildungsgipfel und Bildungsoffensiven lösen einander ab, Bildungsreformen und Bildungsdiskussionen bestimmen das öffentliche Leben, und die bildungsfernen Schichten bereiten den gebildeten Eliten große Sorgen. Bildung war und ist nämlich das Vehikel, mit dem Unterschichten, benachteiligte Frauen, Migranten, Außenseiter, Behinderte und unterdrückte Minderheiten emanzipiert und integriert werden sollen, Bildung gilt als begehrte Ressource im Kampf um die Standorte der Informationsgesellschaft, Bildung ist das Mittel, mit dem unter anderem Vorurteile, Diskriminierungen, Arbeitslosigkeit, Hunger, Aids, Inhumanität und Völkermord verhindert, die Herausforderungen der Zukunft bewältigt

und nebenbei auch noch Kinder glücklich und Erwachsene beschäftigungsfähig gemacht werden sollen. Gerade weil dies alles nicht geht, wurde und wird in kaum einem Bereich soviel gelogen wie in der Bildungspolitik.“

Wir dürfen hinzufügen: Gerade weil dies alles nicht geht, haben wir allen Grund, unsere eingangs geteilte Intuition – dass uns die Bildung besonders nahe und verständlich sei – nicht länger stehenzulassen, sondern kritisch zu hinterfragen. Setzen wir also hinter die vielen Vorannahmen, die wir mit dem Thema Bildung verbinden, ein vorläufiges Fragezeichen und versuchen stattdessen, die Bildung selbst in den Blick zu bekommen.

Doch was ist das eigentlich, „die Bildung“? Zunächst läge es durchaus nahe, Bildung ganz basal im Sinne eines Wissens und Könnens zu beschreiben. So scheinen wir das Wort Bildung ja auch in unserem Alltag zu verwenden. Sofort aber kommt dabei die Frage auf, welcher Art dies Wissen und Können denn nun sei: Steht es eher für Lern- und Trainingsprozesse, um im Kampf um immer knapper und anspruchsvoller werdende Arbeitsplätze mithalten zu können? Oder markiert es gerade einen Sonderbereich unseres ansonsten so durchgetakteten Lebens, der quasi spielerisch à la Dichtkunst um sich selber kreist? Ich meine: Bereits an dieser Stelle steht zu befürchten, dass es eine bündige Definition von „der Bildung“ nicht geben kann, dass also die Selbstverständlichkeit, mit der wir allenthalben über Bildung diskutieren, vor diesem Hintergrund naiv und gedankenlos wirkt.

Eine neue und aufgeklärte Perspektive auf den Begriff der Bildung dürfen wir aber erst von dem Punkt aus erwarten, an dem wir den Grund seiner Undefinierbarkeit einsehen. Zu diesem Zweck wollen wir „die Bildung“ im Lichte ausgewählter Passagen betrachten, die der Schweizer Philosoph und Romancier Peter Bieri im Kontext seiner 2008 veröffentlichten Rede *Wie wäre es, gebildet zu sein?* formuliert hat.

Bildung als Selbstdenken

„Bildung ist etwas, das Menschen mit sich und für sich machen: Man bildet sich. Ausbilden können uns andere, bilden kann sich jeder nur selbst. Das ist kein bloßes Wortspiel. Sich zu bilden, ist tatsächlich etwas ganz anderes, als ausgebildet zu werden. Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu können. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden – wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein.“

Peter Bieri nimmt mit seiner Eingangspassage den argumentativen Faden genau dort auf, wo wir ihn eingangs zurückgelassen haben – und gibt Antwort auf die Frage, warum wir uns so schwer damit tun, „die Bildung“ zu definieren: weil sie in Wahrheit „etwas ganz anderes“ meint als unser Wissen und Können; das sei nicht Bildung, sondern „Ausbildung“. Weil uns die Ebene der Ausbildung aber wenigstens ein paar solide Kriterien an die Hand gibt, um uns in Fragen rund um die Bildung halbwegs zurechtzufinden,

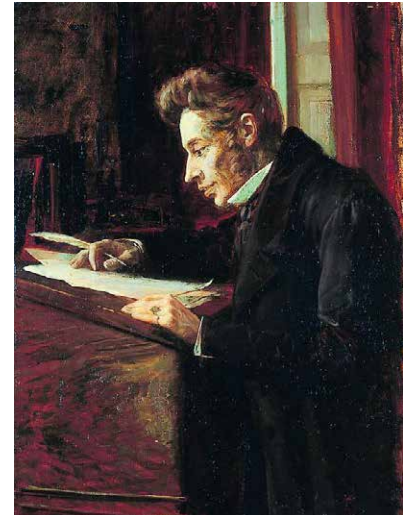


Bild: Wikimedia Commons, Public Domain

Links: Studienleiter Dominik Fröhlich, der die Kooperation mit Welt und Umwelt der Bibel seit 2019 federführend betreut, nahm sich im Vorfeld der Tagung viel Zeit, um mit den Gästen über die Bildung zu diskutieren. Rechts: Der dänische Philosoph Søren Aabye Kierkegaard, der von 1813 bis 1855 in Kopenhagen gelebt hat, wies in seinen Werken immer wieder auf die Bedeutung der philosophischen Grundbegriffe hin. Dazu zählt auch die Bildung.

Eine neue und aufgeklärte Perspektive auf den Begriff der Bildung dürfen wir erst von dem Punkt aus erwarten, an dem wir den Grund seiner Undefinierbarkeit einsehen.

wird auch verständlich, weshalb wir die kritische Unterscheidung zwischen „Bildung“ und „Ausbildung“ allzu oft übersehen und so den Eindruck entstehen lassen, als sei uns die Bildung selbstverständlich. Dass die behauptete *kategoriale* Differenz zwischen „Bildung“ und „Ausbildung“ aber gleichwohl angemessen und keinesfalls ein Konstrukt abstrakten Denkens ist, wird von Peter Bieri erst in den nachfolgenden Textausschnitten weiter ausgeführt:

„Bildung beginnt mit Neugierde. Man töte in jemandem die Neugierde ab, und man stiehlt ihm die Chance, sich zu bilden. Neugierde ist der unersättliche Wunsch zu erfahren, was es in der Welt alles gibt. Sie kann in ganz verschiedene Richtungen gehen: hinauf zu den Gestirnen und hinunter zu den Atomen und Quanten; hinaus zu der Vielfalt der natürlichen Arten und hinein in die phantastische Komplexität eines menschlichen Organismus; zurück in die Geschichte von Weltall, Erde und menschlicher Gesellschaft, und nach vorn zu der Frage, wie es mit unserem Planeten, unseren Lebensformen und Selbstbildern weitergehen könnte. Stets geht es um zweierlei: zu wissen, was der Fall ist, und zu verstehen, warum es der Fall ist.

Das Zweite, was im Zuge der Weltorientierung entsteht, ist ein Sinn für Genauigkeit: ein Verständnis davon, was es heißt, etwas genau zu kennen und zu verstehen: ein Gestein, ein Gedicht, eine Krankheit, eine Symphonie, ein Rechtssystem, eine politische Bewegung, ein Spiel. Es gibt niemanden, der mehr als nur einen winzigen Ausschnitt der Welt genau kennt. Doch das verlangt die Idee der Bildung auch nicht. Aber der Gebildete ist einer, der eine Vorstellung davon hat, was Genauigkeit ist und dass sie in verschiedenen Provinzen des Wissens ganz Unterschiedliches bedeutet.“

Im darauffolgenden Abschnitt wird der eingeschlagene Gedankengang noch einmal präzisiert und dann entfaltet:

„Der Gebildete ist also einer, der sich in der Welt zu orientieren weiß. Was ist diese Orientierung wert? «Wissen ist Macht.» Was die Idee der Bildung anbelangt, kann das nicht heißen: mit seinem Wissen über andere zu herrschen. Die Macht des Wissens liegt woanders: Sie verhindert, dass man Opfer ist. Wer in der Welt Bescheid weiß, kann weniger leicht hinters Licht geführt werden und kann sich wehren, wenn andere ihn zum Spielball ihrer Interessen machen wollen, in Politik oder Werbung etwa.

Orientierung in der Welt ist nicht die einzige Orientierung, auf die es ankommt. Gebildet zu sein, heißt auch, sich bei der Frage auszukennen, worin Wissen und Verstehen bestehen und was deren Grenzen sind. Es heißt, sich die Frage vorzulegen: Was weiß und verstehe ich wirklich? Es heißt, einen Kassensturz des Wissens und Verstehens zu machen. Dazu gehören Fragen wie diese: Was für Belege habe ich für meine Überzeugungen? Sind sie verlässlich? Und belegen sie wirklich, was sie zu belegen scheinen? Was sind gute Argumente, und was ist trügerische Sophisterei? Das Wissen, um das es hier geht, ist Wissen zweiter

Ordnung. Es unterscheidet den naiven vom gebildeten Wissenschaftler und den ernstzunehmenden vom einfältigen Journalisten, der noch nie etwas von Quellenkritik gehört hat. Wissen zweiter Ordnung bewahrt uns davor, das Opfer von Aberglauben zu werden.

Der in diesem Sinne Gebildete weiß zwischen bloß rhetorischen Fassaden und richtigen Gedanken zu unterscheiden. Er kann das, weil ihm zwei Fragen zur zweiten Natur geworden sind: «Was genau heißt das?» und: «Woher wissen wir, dass es so ist?» Das immer wieder zu fragen, macht resistent gegenüber rhetorischem Drill, Gehirnwäsche und Sektenzugehörigkeit, und es schärft die Wahrnehmung gegenüber blinden Gewohnheiten des Denkens und Redens, gegenüber modischen Trends und jeder Form von Mitläufertum. Man kann nicht mehr geblufft und überrumpelt werden, Schwätzer, Gurus und anmaßende Journalisten haben keine Chance. Das ist ein hohes Gut, und sein Name ist: gedankliche Unbestechlichkeit.“

Meines Erachtens lässt sie sich folgendermaßen systematisieren: Die *kategoriale* Differenz zwischen „Ausbildung“ und „Bildung“ wird im vorliegenden Textauszug so expliziert, dass sich „Bildung“ nicht mehr primär von ihrem Inhalt her verstehen lässt, sich also nicht länger nach Maßgabe einer bloßen „Ausbildung“ an der Frage orientiert, was ich kann oder weiß; vielmehr wird „Bildung“ von ihrer Form her bestimmt und deshalb an der Frage gemessen, wie ich mein Können oder Wissen bewerte bzw. verstehe. „Bildung“ besteht also nicht darin, dass ich etwas Bestimmtes weiß oder kann, sondern dass ich den spezifischen Begründungszusammenhang erkenne, der diesem Wissen oder Können und damit der „Ausbildung“ zugrunde liegt.

Dieses Modell öffnet dann den Blick für die weitere Einsicht, dass die getroffene Unterscheidung zwischen „Bildung“ und „Ausbildung“ nicht nur eine *kategoriale*, sondern auch eine *personale* Differenz markiert. Denn ausbilden im Sinne von Wissen oder Können vermitteln – das können uns in der Tat andere. Aber dieses Wissen oder Können *bewerten* – das kann ich immer nur selbst. Denn auch die Bewertung eines anderen stellt für mich ja solange ein bloßes Wissen dar, bis ich eben selbst es bin, der das Wissen oder die Bewertung bewertet.

Fügen wir beide Argumentationslinien zusammen, so lässt sich der Bereich der Bildung schließlich scharf umreißen: „Bildung“ im Sinne Bieris meint eine jeweils selbst zu leistende Reflexion auf das vermittelte oder zu vermittelnde Wissen oder Können der „Ausbildung“ und steht damit für die Bereitschaft des Menschen, jederzeit selbst zu denken.

Die undefinierbarkeit der Bildung liegt damit auf der Hand: Wenn Bildung mit dem Konzept des Selbstdenkens

Wenn Bildung mit dem Konzept des Selbstdenkens identisch ist, kann Bildung schlechterdings nicht von außen oder durch andere „vermittelt“, sondern immer nur selbst geleistet werden.

Religionen sind ein Faktum, und zu einem Faktum, das von außen an uns herantritt, muss das Selbstdenken Stellung beziehen, will es nicht auf die unkritische Ebene der „Ausbildung“ zurückfallen.

– zu einem stabilen Verständnis davon gelangen würden, was Bildung im positiven Sinne „ist“, könnten wir es anderen nicht begreiflich machen. Eine gewisse Tragik ist hier letztlich nicht von der Hand zu weisen.

Bildung als Religionskritik

Wird Bildung also, wie Peter Bieri das implizit tut, als die Praxis des Selbstdenkens definiert, dann eignet ihr ein natürliches Interesse am Phänomen der Religion. Denn Religionen sind ein Faktum, und zu einem Faktum, das von außen an uns herantritt, muss das Selbstdenken Stellung beziehen, will es nicht auf die unkritische Ebene der „Ausbildung“ zurückfallen. Es kann daher auch nicht überraschen, dass Bieri unseren ausgewählten Passagen einen Abschnitt unmittelbar folgen lässt, der auch die Religion zum Gegenstand hat:

„Das aufgeklärte Bewusstsein des Gebildeten ist nicht nur kritisches Bewusstsein. Es ist auch geprägt von historischer Neugierde: Wie ist es dazu gekommen, dass wir so denken, fühlen, reden und leben? Und auf dem Grund dieser Neugierde liegt der Gedanke: Es hätte alles auch anders kommen können, es liegt in unserer Kultur keine metaphysische Zwangsläufigkeit. Das aufgeklärte Bewusstsein ist also ein Bewusstsein der historischen Zufälligkeit. Es drückt sich aus in der Fähigkeit, die eigene Kultur aus einer gewissen Distanz heraus zu betrachten und ihr gegenüber eine ironische und spielerische Einstellung einzunehmen.

Eine Kultur zu verstehen, heißt, sich mit ihren Vorstellungen von moralischer Integrität auszukennen. Wir wachsen mit bestimmten moralischen Geboten und Verboten auf, wir atmen sie ein mit der Luft des Elternhauses, der Straße, der Filme und Bücher, die uns erschüttern und prägen – sie machen unsere moralische Identität aus und bestimmen unsere moralischen Empfindungen wie Entrüstung, Groll und schlechtes Gewissen. Zuerst – das gehört zur Ernsthaftigkeit der Moral – setzen wir diese Dinge absolut, wir lernen sie nicht als eine Möglichkeit unter anderen. Der Bildungsprozess dann besteht darin, zur Kenntnis zu nehmen, dass man in anderen Teilen der Erde, in anderen Gesellschaften und Lebensformen, über Gut und Böse anders denkt und empfindet; dass auch unsere moralische Identität kontingent ist, ein historischer Zufall; dass sich etwa die Vorstellungen von Sünde und Demut

identisch ist, kann Bildung schlechterdings nicht von außen oder durch andere „vermittelt“, sondern immer nur selbst geleistet werden. Und selbst dann, wenn wir durch gelingendes Einüben in die Praxis des Selbstdenkens – so würde ich den Begriff des Bildungsprozesses umschreiben

außerhalb der monotheistischen Religionen so nicht finden lassen; dass Rache und Vergeltung nicht überall als verwerflich gelten; dass man über Leiden, Tod und Glück auch ganz anders denken kann; und dass man anderswo mit den physischen und moralischen Übeln in der Welt auch ohne den Gedanken fertig wird, dass sie nicht das letzte Wort sind und dass dereinst noch einmal abgerechnet wird.

Für den Gläubigen kann Bildung Erschütterung bedeuten. Zu erfahren, dass Milliarden von Menschen offenbar nicht den richtigen Glauben haben: Das muss ein Schock sein. Und entsprechend schwer ist die Anerkennung des Offensichtlichen: dass es geographischer und gesellschaftlicher Zufall ist, was ich glaube, welcher Liturgie ich folge – und eben auch, wie meine Moral aussieht. Denn es gehört zum Inhalt religiösen Glaubens, dass er nicht auf einer historischen Zufälligkeit beruhen darf. Das drohte den Glauben zu entwerten, Religion erschiene plötzlich als Spielball kultureller Zufälligkeit. Bildung ist deshalb subversiv, was Weltanschauung angeht. Sie bringt die Relativität einer jeden Lebensform zu Bewusstsein. Totalitäre Ideologien, auch die Kirche, versuchen, diesen Aspekt der Bildung systematisch zu ersticken, daher die Bücher- und Reiseverbote. Im Islam steht auf Apostasie die Todesstrafe. Bildung löst totalitäre Metaphysik auf und versteht Religion als Ausdruck einer Form und Fassung, die Menschen ihrem Leben geben wollen. Religion, so der Gedanke, hat nicht mit metaphysischer Wahrheit zu tun, sondern mit Identitätsbildung, mit der Frage, wie wir leben wollen. Die Kenntnis der Alternativen nimmt ihr nur scheinbar ihren Wert; der Wert kann sogar als grösser erlebt werden, weil wir es jetzt nicht mehr mit einem unverfügbaren Schicksal, sondern mit einer freien Wahl zu tun haben. Man könnte sagen: Nur wer die historische Zufälligkeit seiner kulturellen und moralischen Identität kennt und anerkennt, ist richtig erwachsen geworden. Man hat die Verantwortung für das eigene Leben noch nicht vollständig übernommen, solange man sich von einer fremden Instanz vorschreiben lässt, wie man zu denken hat über Liebe und Tod, Moral und Glück.“

Wie geht also das Selbstdenken Peter Bieris mit dem Phänomen der Religion um? Prinzipiell und wenig überraschend so, dass die Inhalte, die die Religionen transportieren – also etwa das Wissen oder die Glaubenssätze –, vom Anspruch absoluter Verbindlichkeit befreit und in ihrer Relativität neu bewertet werden. Das ist freilich nur konsequent, denn die geforderte Vorrangstellung des Begründungszusammenhangs reduziert das darin begründete Wissen oder Können von vornherein auf einen relativen Geltungsbereich. Dadurch werden alle weiteren Inhalte, für die kein solcher Begründungszusammenhang gefunden werden kann, zum Anwendungsfall historischer Kontingenz erklärt und damit von jeglichem Geltungsanspruch befreit. Der Wert einer Religion kann sich bei Peter Bieri also nicht an der Frage bemessen, ob sie wahr ist oder nicht, sondern einzig an der ganz anders gelagerten Frage, „wie wir leben wollen“.

Bildung als religiöse Bildung

Diese Kritik am Geltungsanspruch der Religion kann, und zwar bei aller Angemessenheit der Methode des Selbstdenkens, aus meiner Sicht nicht überzeugen. Lassen Sie mich daher einige persönliche Korrekturen am bisherigen Gedankengang formulieren, die ich nicht nur direkt im Anschluss, sondern auch über unsere gesamte Tagung hinweg zur Diskussion stellen möchte.

Zunächst einmal würde sicherlich niemand Bieris Einsicht widersprechen, dass die unterschiedlichen Menschen auf dieser Erde ihrem Zusammenleben eine unterschiedliche Form gegeben haben und geben werden. Und doch sind wir in einem durchaus ernstzunehmenden Sinne davon überzeugt, dass gewisse moralische Standards, die wir – mit „wir“ meine ich nun die westliche Zivilisation – ausgebildet haben, gerade *nicht* in unserem Belieben stehen, also nichts mit der Frage zu tun haben, „wie wir leben wollen“, sondern allgemeinverbindlich sind. Denken wir etwa an die Überzeugung, dass Mord per se verwerflich ist. Könnten wir es denn auch nur tolerieren, wenn sich beispielsweise ein anderes Land öffentlich zum Gegenteil bekennen würde?

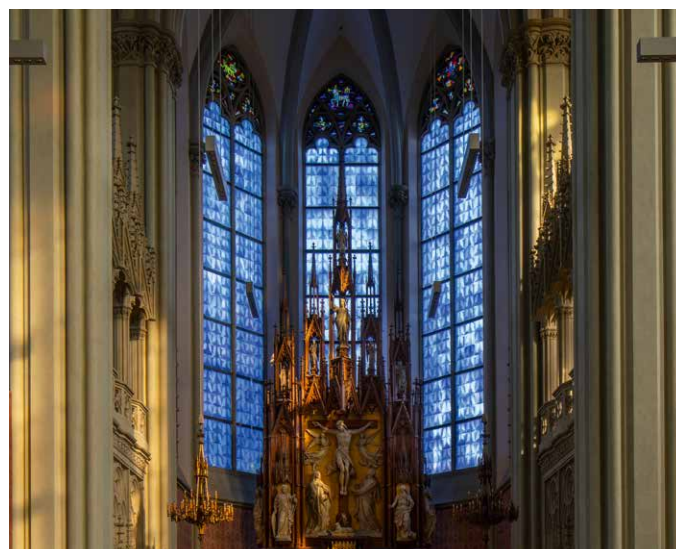


Foto: Christoph Brech / Wikimedia Commons, CC BY-SA 4.0

Teil unserer Kooperationsveranstaltung war auch ein Besuch der Heilig-Kreuz-Kirche in München-Giesing. Dort interessierten uns vor allem die neuen Kirchenfenster – das Motiv bilden aneinandergereihte Röntgenaufnahmen der Lungenflügel der Gemeindeglieder –, die der Künstler Christoph Brech entworfen und uns im Rahmen der Exkursion ausführlich erklärt und gedeutet hatte.

Wer darauf nun entgegnet wollte, es sei doch gerade die entscheidende Pointe der Bildung, wirklich *alle* Formen von Verbindlichkeit in ihrer Relativität und damit Unangemessenheit durchschauen zu können, der wird sogleich mit einer ganz neuen Problemstellung konfrontiert – jener nämlich, nicht länger erklären zu können, weshalb gerade *diese* Einsicht wiederum verbindlich sein sollte. Denn wenn Bildung heißt, Verbindlichkeit nur durch deren Inanspruchnahme wirksam verwerfen zu können, schafft sich die Bildung am Ende selber ab.

Aus diesen Einwänden folgt nun keineswegs, dass Bildung im Sinne des Selbstdenkens abzulehnen sei. Viel eher ist daraus der Anspruch abzuleiten, dass eine Kritik der Bildung, wie sie eingangs mit Kierkegaard motiviert worden war, auch die spezifische Form der Verbindlichkeit zu reflektieren hat, die sie für sich selbst beansprucht. Solche nicht mehr relativierbare Verbindlichkeit kann es aber, wie die Auseinandersetzung mit Peter Bieri gezeigt hat, auf der Ebene des Wissens und seines Verstehens nicht geben; hierfür ist eine ganz anders geartete Form des Verstehens notwendig, die nicht zufällig auch im Zentrum der Religionen steht: der Glaube. Bildung und Religion sind einander also nicht, wie das Peter Bieri noch nahegelegt hatte, äußerlich entgegengesetzt, sondern innerlich verwandt. Denn die Angewiesenheit auf die Dimension des Glaubens betrifft Religion und Bildung gleichermaßen, und zum Ende kommen beide erst im Glauben an die Wahrheit. ■

Zum Weiterlesen:

Die Vorträge unserer Tagung knüpfen auf unterschiedliche Weise an die Gedanken dieser Einführung an. Zur besseren Übersicht listen wir nachfolgend für Sie auf, welche Aspekte sich wo vertiefen lassen.

Die historische Perspektive in der PRINTAUSGABE

- **Wie fanden Glauben und Denken zueinander?** Über die Entwicklung des frühen Christentums zur Bildungsreligion schreibt Prof. Dr. Peter Gemeinhardt [ab Seite 9](#).
- **Was passiert, wenn Bildung und Religion entkoppelt werden?** Dr. Alexander Maier stellt die Transformationsprozesse von Bildung [ab Seite 15](#) in Humanismus und Aufklärung vor.
- **Wie kann heute die Weitergabe des Glaubens gelingen?** Prof. Dr. Helena Stockinger diskutiert [ab Seite 21](#) den Lernort Schule.

Die personale Perspektive exklusiv im ONLINE-TEIL

- **Die innere Verwandtschaft von Bildung und Religion fasst Meister Eckhart im Begriff der Gottebenbildlichkeit.** Prof. Dr. Christian Fröhling schreibt dazu ausführlich [auf Seite 89–93](#).
- **Von Immanuel Kants Lösungsversuch des Widerstreits von Wissen und Glauben** handelt der Beitrag von Prof. Dr. Volker Gerhardt [ab Seite 94–98](#).
- **Thomas Mann bildet sich, indem er schreibend über Religion nachdenkt.** Ein Lehrbeispiel in Sachen Selbstdenken – vorgestellt von Dr. Dirk HeiBerer [ab Seite 99–104](#) und im Wortlaut in unserem YouTube-Audiokanal [Audio](#)

Über den Tellerrand



Als historisches Musterbeispiel fruchtbarer Bildungsarbeit gilt heute die *Blütezeit des Islam*. Den zugehörigen Vortrag von Iranistin **Prof. Dr. Eva Orthmann** haben wir auf unserem YouTube-Audiokanal für Sie dokumentiert. In der PDF-Fassung dieses Heftes führt Sie [dieser Link](#) direkt zum Video.

Glauben – Wissen – Denken

Das frühe Christentum als Bildungsreligion

von Peter Gemeinhardt

Die Botschaft vom Kreuz – „den Heiden eine Torheit“?

Das Christentum ist eine Bildungsreligion. Von Anfang an verband der Bezug auf Bildung das Christentum mit seiner Umwelt, unterschied es aber auch von ihr. Denn der christliche Glaube war auf das Kreuz ausgerichtet – „den Juden ein Ärgernis, den Heiden eine Torheit“ (1 Kor 1,23). Und dennoch entwickelte sich der neue Glaube in rasanter Geschwindigkeit zu einer Philosophie *sui generis*. Ob man an (einen) Gott glauben müsse, was man von ihm wissen könne und wie das Verhältnis von Glauben und Wissen zu *denken* sei, wurde intensiv diskutiert. Das Christentum trat in eine wissbegierige, bildungshungrige und denkbegeisterte Welt ein. Die Frage ist daher nicht, *ob*, sondern *in welcher Weise* man vom frühen Christentum als einer Bildungsreligion sprechen kann.

Was aber ist „Bildung“ in diesem Kontext? Der moderne Bildungsbegriff ist am *Individuum* orientiert; er verdankt sich der biblischen Vorstellung der Erschaffung des Menschen

zum Ebenbild Gottes (Gen 1,27). Diese aber ist – und war schon in der Antike – mit philosophischen Kategorien kompatibel. Platon postulierte eine „Angleichung an Gott (*homoiōsis theō*)“, die ein asketisches Leben voraussetzte, damit man „gerecht und fromm mit Einsicht“ würde (*Theaetetus* 176ab). Die Maxime am Apollontempel in Delphi „Erkenne dich selbst“ wurde in der Kaiserzeit als Aufruf zur *Selbsterkenntnis* im Gegenüber zum Göttlichen und als *Beziehungserkenntnis* verstanden (Plutarch, *De E apud Delphos* 21), was ein geschichtliches, religiös reflektiertes Selbst implizierte. Jedoch war Bildung in der Antike immer in *soziale Praktiken* eingebunden. Sie diente dazu, sich in ein Spektrum von Rollenangeboten einzuleben, dessen Verfügbarkeit durch Herkunft, Stand, Geschlecht und Finanzkraft vorgegeben wurde. Bildung führte so zu einem komplexen Ineinander von sozialen und individuellen Momenten personaler Identität.

Das macht ein Blick auf die Terminologie deutlich. Der griechische Begriff *paideia* bezeichnet Unterschiedliches:

- die (direktive und affirmative) *Erziehung*;
- in der Septuaginta und im Neuen Testament auch die „Züchtigung“;
- darüber hinaus literarische *Bildung*, durch die man ein *pepaideumenos*, ein zu kunstfertiger Rede Befähigter, wurde;
- die „abgerundete Bildung“ (*enkyklios paideia*) als Inbegriff der für gesellschaftliches Handeln relevanten Wissensbeständen.

Das hatte auch anthropologische Bedeutung: Nach Cicero führte der Bildungsprozess letztlich zu wahrem Mensch-Sein (*humanitas*). Solche Bildung war das Privileg der kleinen Elite, die ihren Kindern Unterricht ermöglichen konnte; die Masse der Bevölkerung war ungebildet.

Das Neue Testament spricht nur selten von *paideia* und nur einmal – kritisch (Kol 2,8) – von *philosophia*. Theoretische Konzepte von Bil-

dung standen hier weniger im Fokus als Prozesse des Lehrens und Lernens: Die häufigste Bezeichnung für Jesus ist „Lehrer“, die für seine Gefährten „Schüler“; diese sollten alle Völker „in den Stand versetzen, selbst Jünger zu werden“, sie taufen und dann erneut belehren (Mt 28,19f). Es ging also nicht

Die Frage ist nicht, *ob*, sondern *in welcher Weise* man vom frühen Christentum als einer Bildungsreligion sprechen kann.

um ein Überstülpen der christlichen Botschaft, sondern um deren gewinnende Vermittlung an Menschen, die sie mit Autoritäts- und Vernunftgründen als wahr anerkennen und sich taufen lassen, philosophisch gesprochen: eine informierte Entscheidung (*prohairesis*) treffen sollten.

Damit wurde jedoch die Funktion von Bildung als Marker sozialer Distinktion unterlaufen. *Allen* Menschen wurde zugetraut, die Wahrheit des Glaubens zu erkennen, sich für die Taufe zu entscheiden und das christliche Ethos praktisch umzusetzen. Bildung wurde also nicht von hergebrachten sozialen Strukturen, sondern von Gott her definiert – denn „*die göttliche Torheit ist weiser, als die Menschen sind, und die göttliche Schwachheit ist stärker, als die Menschen sind... Was töricht ist vor der Welt, das hat Gott erwählt, damit er die Weisen zuschanden mache; und was schwach ist vor der Welt, das hat Gott erwählt, damit er zuschanden mache, was stark ist*“ (1 Kor 1,25–27). Solche Bibelstellen zogen Kritik auf sich. Der Platoniker Celsus (um 177 n. Chr.) ätzte, bei den Christen gebe man seinen Verstand an der Garderobe ab:

„*Folgendes wird von ihnen verlangt: ‚Kein Gebildeter trete heran, kein Weiser, kein Verständiger. Denn solche Eigenschaften sind in unseren Augen ein Übel. Wenn aber einer unwissend ist,*



Prof. Dr. Peter Gemeinhardt, Professor für Kirchengeschichte an der Theologischen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen



In der Romano-Guardini-Bibliothek des Schösschens Suresnes war ausreichend Platz für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unserer Tagung – stimmungsvoller Atmosphäre inklusive.

wenn einer unvernünftig ist, wenn einer ungebildet ist, wenn einer einseitig ist, soll er ruhig kommen“ (Celsus bei Origenes, *Contra Celsum* 3,44; Übers. C. Barthold).

Und auch manche christliche Theologen verstanden Paulus so, als sei das Wort vom Kreuz ein gewaltiges Paradox. Der Nordafrikaner Tertullian († nach 215) erklärte:

„Der Sohn Gottes wurde gekreuzigt – ich schäme mich nicht dafür, eben weil man sich dafür schämen müsste. Der Sohn Gottes ist auch verstorben – dies ist glaubwürdig, eben weil es ungehörig ist. Er wurde auch begraben und ist hernach auferstanden – dies ist gewiss, eben weil es unmöglich ist“ (*De carne Christi* 5,4; Übers. V. Lukas).

Wie ist eine solche Bildungskepsis mit der Behauptung vereinbar, das Christentum sei von Anfang an eine Bildungsreligion gewesen? Das will ich im Folgenden erläutern.

Wie man sich in einer Welt voller Bildung zurechtfindet

Die ersten Christusanhänger begriffen sich nicht einfach als Teil ihrer Welt. Sie waren „nicht von der Welt“ (Joh 17,16) und fühlten sich als „Gäste und Fremdlinge“ (Eph 2,19; Hebr 11,13). War das Christentum ein „weltfremder Glaube“? Eher war es eine hybride Existenz:

„(Die Christen) bewohnen das eigene Vaterland, aber wie Beisassen. Sie nehmen an allem teil wie Bürger, und alles ertragen sie wie Fremde. Jede Fremde ist ihr Vaterland und jedes Va-

terland eine Fremde“ (*Epistula ad Diogenetum*. 5,5; Übers. H. Lona).

Das lag nicht am Verhalten im Alltag: Christen lebten und arbeiteten in den Städten des Imperium Romanum mit Nichtchristen Tür an Tür. Das Problem waren die Festtage: Sie beteiligten sich nicht an den Kulte für die Götter und für den Schutzgott des Kaisers, der als Mittler des göttlichen Friedens galt, als *soter* („Heiland“). Hier war Konkurrenz zum Gott der Bibel vorprogrammiert! Wo diese Kultabstinenz auffiel, wurde es für die Christen gefährlich. Entsprechend bemühten sie sich, Verfolgungen abzuwenden, indem sie ihre Religion als politisch zuverlässig, moralisch hochstehend und philosophisch satisfaktionsfähig darstellten. Das Projekt der intellektuellen Verteidigung des Christentums („Apologetik“) sollte nicht zuletzt zeigen, dass der christliche Glaube dem Platonismus oder der Stoa gleichwertig war.

Eines der eindrucklichsten Zeugnisse der frühen Apologetik ist interessanterweise der Dialog eines Christen mit einem Juden. Im *Dialog mit dem Juden Tryphon* gab der Christ Justin einen knappen Abriss seines Bildungsganges. Er hatte sich bei Stoikern, Peripatetikern, Pythagoreern und Platonikern umgesehen, wobei vor allem letztere ihn dem Ziel nähergebracht hätten, „unmittelbar Gott zu schauen“ (*Dialogus* 2,6). Doch auch der Platonismus war nicht das Ziel der Reise: Ein alter Mann verwies ihn auf Propheten, die älter als die Philosophen seien und nicht durch Argumente, sondern durch das Eintreffen

ihrer Prophezeiungen die Wahrheit ihrer Lehre erwiesen hätten. Ihr Lehrer sei niemand anderes als Jesus Christus. Justin war elektrisiert:

„In meiner Seele fing es an zu brennen, und es erfasste mich die Liebe zu den Propheten und jenen Männern, die Freunde Christi sind. Ich sprach mit mir selbst über seine [sc. des Alten] Lehren und befand allein diese als verlässliche und nutzbringende Philosophie“ (*Dialogus* 8,1; Übers. Ph. Haeuser).

Der Suchende ist am Ziel, wo ihn nicht nur die intellektuelle Plausibilität einer Lehre, sondern die Authentizität ihrer Vertreter packt. Erst jetzt ist Justin, was er immer werden wollte – ein Philosoph geworden. Dass ihn Tryphon, ein hellenistisch gebildeter Jude, dafür belächelt, sich den Christen und ihrem merkwürdigen Heilsbringer angeschlossen zu haben, ficht ihn nicht an: Justin hoffte, auch Tryphon würde erkennen, „dass auf dem bezeichneten Weg jedem Menschen es ermöglicht werde, gut zu leben“ (*Dialogus* 142,3).

Für Justin war philosophisches Wissen also das Mittel der Wahl, um zu zeigen, dass das Christentum in der antiken Welt seinen Platz hatte. Christen glaubten und lebten vernunftgemäß, handelten danach und waren sich dessen bewusst. Anders gesagt: Das religiöse Selbst verhält sich reflexiv zu seinem jetzigen Zustand (unter zeitlichen Bedingungen), zu Gott (als dem Ursprung seiner überzeitlichen Bestimmung) und zu dem Konnex von Vorfindlichkeit und Bestimmtheit, seiner Biographie. Solche Reflexivität ist das Ergebnis von Bildungsprozessen.

Aber dorthin musste man erst kommen, wie der oben erwähnte Tertullian feststellte: „Wir sind aus eurer Mitte – man wird nicht als Christ geboren, man wird zum Christen“ (*Apologeticum* 18,4). Kein Wunder: Die junge Religion bestand noch überwiegend aus

Das Projekt der intellektuellen Verteidigung des Christentums („Apologetik“) sollte nicht zuletzt zeigen, dass der christliche Glaube dem Platonismus oder der Stoa gleichwertig war.

Konvertiten! Das christliche Selbst ist nicht einfach gegeben, es hat jüdische, hellenistische, römische Wurzeln; wer diesen Weg gegangen ist, kann sich und anderen darüber Klarheit verschaffen. Tertullian plagiierte hier den Philosophen Seneca: „Niemand wird als Weiser geboren, sondern wird ein solcher“ (*De ira* 2,10,6). Das hat nicht primär mit Schulbildung zu tun, sondern mit *paideia* als Formgebung der ganzen menschlichen Existenz, als Hinführung zur Liebhaberei der Weisheit, zur *philosophia* – und damit, wie bei Justin, zur wahrhaftigen und ursprünglichen Bildung.

Dann aber konnte das Christentum nichts anderes werden als eine Bildungsreligion. Den Höhepunkt markiert der in Alexandrien und später in Caesarea in Palästina lehrende Origenes († 253). Origenes meinte, die „Heiligen“ – d. h. die Glaubenden – weilten nach dem Tod im Paradies „als einer Stätte der Erziehung und einem Hörsaal, einer Schule der Seelen“ (*De principiis* 2,11,6). Nicht einmal der Tod bedeutete also einen Abbruch des Bildungsprozesses! Ziel der Unterweisung war seinem Schüler Gregor Thaumaturgus zufolge die „Erkenntnis des letzten Grundes von allem“, wobei der Lehrer als „Künder der Lehren des Logos an die Menschen“ fungierte, dem der Logos die Botschaften Gottes anvertraut hatte, wie einst den Propheten des Alten Bundes (*Panegyricus in Origenem* 13,150; 15,181; Übers. P. Guyot). Solche von Gott inspirierte Bildung schließt aber das Curriculum aus Dialektik, Physik und Ethik ein, um die Welt vernunftgemäß zu erkennen und zu „vernunftbestimmtem Staunen“ durchzudringen. Die Anlage, vernunftgeleitet zu leben, hatte nach Origenes jeder Mensch als Bild des göttlichen Logos. Vernünftiges Denken und frommes Leben wollen allerdings gelernt sein, nicht durch Imitieren des Lehrers oder Für-Wahrhalten aufgeschnappter Erkenntnisse: Origenes kritisierte jegliche Autoritätsgläubigkeit heftig!

Bildung leistete zur Formung des religiösen Selbst und zur Gemeinschaft der an Christus Glaubenden einen wichtigen Beitrag. Christen versuchten, sich in ihrer Welt zu verorten und zugleich von dieser zu unterscheiden, und griffen auf dieselben Quellen der Bildung zurück wie ihre Zeitgenos-

sen; deshalb musste dieser Zugriff legitimiert bzw. – von seinen Kritikern wie Celsus – delegitimiert werden. Ob und in welchem Maße Christen schulisch und philosophisch gebildet sein sollten oder müssten, blieb in den folgenden Jahrhunderten eine (Über-)Lebensfrage – und führte auch zu inneren Kontroversen über Nutzen und Nachteil solcher Bildung.

Der Suchende ist am Ziel, wo ihn nicht nur die intellektuelle Plausibilität einer Lehre, sondern die Authentizität ihrer Vertreter packt.

Gefährliches Wissen und rettender Glaube?

Mit der Philosophie war es weder im apologetischen noch im binnenchristlichen Diskurs einfach. Plastisch stellt das Problem der schon erwähnte Tertullian vor Augen:

„Was haben Athen und Jerusalem gemeinsam, was die Akademie und die Kirche, was Häretiker und Christen? Unsere Unterweisung stammt aus der ‚Halle Salomos‘ (*Joh 10,23*), der dazu in eigener Person gelehrt hatte, man müsse den Herrn ‚in der Einfalt des Herzens‘ (*Sap 1,1*) suchen. Sollen die für sich zusehen, die ein stoisches, ein platonisches, ein ‚dialektisches‘ Christentum hervorgebracht haben!“ (*De praescriptione haereticorum* 7,9–11; Übers. D. Schleyer).

Tertullian konstruierte also eine starke Antithese zu „Jerusalem“, dem biblischen Ort des Wohnens Gottes bei seinem Volk, und zur Kirche als dem Ort, wo die Botschaft von Jesus Christus von den Aposteln überliefert und von den Bischöfen bewahrt wurde – und nur da! Mit dieser Bildungskepsis ernst zu machen hätte bedeutet, sich aus dem philosophischen Diskurs und aus dem öffentlichen Schulunterricht zu verabschieden. Und genau dies forderte Tertullian, erschien ihm doch das Lehrerdasein für Christen höchst gefährlich:

„Zweifellos stehen die Lehrer mit vielerart Götzendienst in Verbindung: Sie müssen die heidnischen Götter verkünden, ihre Namen und die Abstammung

nennen, deren Mythen und Ehrentribute erklären, schließlich müssen sie deren Feste und Feiertage beachten, an denen sie ja ihren Lohn erhalten“ (*De Idololatria* 10,1; Übers. K. Vössing).

Die Diagnose ist klar: Die Schultexte sind nicht religiös harmlos, weil sie auf jeder Seite von Göttern erzählen, und zwar von den falschen! Ein Lehrer kann sich aber nicht beständig von dem distanzieren, was er zu unterrichten hat – das ist weder pädagogisch noch theologisch sinnvoll. Allerdings widersprachen Tertullian die Eltern christlicher Schüler in Karthago:

„Wenn es den Dienern Gottes nicht erlaubt ist, Lesen und Schreiben zu lehren, ist es ihnen auch nicht erlaubt, dies zu erlernen; und wie könnte jemand ohne dies angeleitet werden zu menschlicher Einsicht oder zu irgendeiner Erkenntnis oder Tätigkeit, da doch Lesen und Schreiben für das ganze Leben eine wichtige Hilfe ist? Wie können wir die weltlichen Studien zurückweisen, ohne die die religiösen nicht bestehen können?“ (*De Idololatria* 10,4).

Bildung war im Alltag unverzichtbar: Ohne diese Kompetenzen und Kenntnisse hätte man sich in eine selbstgewählte Ghettoisierung begeben – niemand konnte in Verwaltung und Militär Karriere machen, der nicht wie Cicero oder Demosthenes zu reden schien, und niemand durfte sich zu den oberen Zehntausend einer Stadt rechnen, der nicht Zitate aus der *Ilias* oder *Odyssee* dechiffrieren konnte. Grammatik- und Rhetoriklehrer meinten auch gar nicht, etwas Religiöses zu unterrichten: Sie sorgten für kompetente Performanz, egal wer welchen Göttern huldigte. Tertullians Position erscheint dagegen fast als „konfessionsgebundener Religionsunterricht“. Zwar könne man die Kinder seinethalben lernen lassen, doch wer „heidnische“ Texte lehre, „empfiehlt dabei ohne Zweifel die eingestreuten Preisungen der Götter... und nun untersuche noch lange, ob Götzendienst treibt, wer über die Götzen unterrichtet!“ (*De Idololatria* 10,6).

Trotz solcher Mahnungen gab es jedoch unter den Schülern und Lehrern in der Spätantike zahlreiche Christen. Der bildungskritische Diskurs spiegelte die soziale Realität nicht oder nur partiell. Hätten nicht praktisch alle Theologen, die Traktate, Predigten und Auslegungen der Bibel schrieben,

klassische Bildung erworben, hätte das Christentum kaum erfolgreich in der Öffentlichkeit agieren können, nachdem die Verfolgungen im frühen 4. Jahrhundert geendet hatten! Dennoch darf man die Bildungsskepsis nicht als Spiegelfechtereier weniger Intellektueller abtun. Es ging in allem Ernst darum, wodurch und wie sehr man dazugehören wollte, wie man in die Lebenswelt verwickelt war und wo Potenziale lagen, um Unterscheidungen zu markieren.

Um die gefährliche Bildung zu domestizieren und doch von ihr zu profitieren, entwickelte man das Konzept des „rechten Gebrauchs“ (*usus iustus*). Dies suggerierte eine Distanznahme zu dem, was man für den Gebrauch auswählte,

Um die gefährliche Bildung zu domestizieren und doch von ihr zu profitieren, entwickelte man das Konzept des „rechten Gebrauchs“.

aber auch dessen beherrschte Inanspruchnahme. Augustin erklärte dies anhand des Gold und Silbers, das die Israeliten beim Auszug aus Ägypten mitgenommen – unverblümt gesagt: gestohlen! – hatten (Ex 3,21f.; 12,35f.):

„Wenn diejenigen, die Philosophen genannt werden, zufällig etwas Wahres und zu unserem Glauben Passendes gesagt haben, wie besonders die Platoniker, dann darf dies nicht nur nicht gefürchtet, sondern muß sogar von diesen wie von unrechten Besitzern für unseren Gebrauch eingefordert werden. Ebenso hatten nämlich die Ägypter nicht nur Götzenbilder und schwere Lasten, welche das Volk Israel verabscheute und floh, sondern auch Gefäße und Kostbarkeiten von Gold und Silber sowie Kleider, welche jenes Volk bei seinem Auszug aus Ägypten gleichsam für einen besseren Nutzen heimlich für sich beansprucht hat, nicht durch eigene Autorität, sondern nach dem Auftrag Gottes, während die Ägypter selbst ihnen in ihrer Unwissenheit dies überließen, was sie selbst nicht gut gebrauchten“ (*De doctrina christiana* 2,40,60; Übers. K. Pollmann).

Bildung zu nutzen wurde hier ausdrücklich durch einen Befehl Gottes legitimiert – das zeigt, wie unverzichtbar nichtchristliches Wissen für eine Bildungsreligion *in statu nascendi* war.

Dazu zugleich eine kritische Distanz zu wahren, war *de facto* eine hohe Reflexionsleistung. Umso größer war der Schock, als Kaiser Julian, der letzte „Heide“ als Alleinherrscher über das Imperium Romanum, im Jahr 362 christliche Lehrer aus den öffentlichen Schulen verbannte, da diese nicht die in den Schultexten auftretenden Götter verehrten – „dann sollen sie doch in die Kirchen der Galiläer gehen, um den Matthäus und Lukas auszulegen!“ (*Epistula* 61c; Übers. B.K. Weis). Genau das wollten die Christen ja nicht! Julian, der quasi spiegelbildlich Tertullians These von der Unvereinbarkeit des christlichen Glaubens mit „heidnischer“ Literatur aufnahm, erfuhr scharfe Kritik seitens christlicher Theologen (obwohl sein früher Tod das Edikt ohnehin hatte Makulatur werden lassen). Der kappadokische Theologe Gregor von Nazianz († ca. 390) brachte dies prägnant zum Ausdruck: „Obwohl die Literatur allen vernünftigen Wesen gemeinsam ist, mißgönnte sie Julian, als sei sie sein persönliches Eigentum, den Christen. Er, der sich einbildete, der allvernünftigste zu sein, dachte am unvernünftigsten über die Literatur“ (*Oratio* 4,4; Übers. M. Fiedrowicz).

Auf dem Weg zu einer „christlichen“ Bildung

Es waren also nicht nur externe Kritiker, die dem Christentum den Status einer Bildungsreligion bestritten – es gab auch intern genug skeptische Stimmen. Müssen wir für die Zeit der Kirchenväter am Ende doch sagen, das Christentum sei keine Bildungsreligion? Mitnichten: Jenseits der Skepsis wurden vielfältige Formen von Bildungshandeln kultiviert. Schon seit den Anfängen gab es Institutionen religiöser Bildung, um Menschen auf die Taufe vorzubereiten und danach zum christlichen Leben anzuleiten. Drei Formen des Christentums als praktisch handelnder Bildungsreligion seien skizziert: der Katechumenat, die Predigt und das Mönchtum.

Der Katechumenat

Dass man schon für das frühe Christentum von „Bildung“ sprechen sollte, kommt darin zum Ausdruck, dass bei der Taufe jeder Mensch, gleich welchen Alters, Geschlechts oder sozialen

Standes, zum individuellen Bekenntnis herausgefordert war. Auf die Tauffragen galt es dreimal zu antworten: „Ich glaube!“ Und was man glaubte, sollte verstanden worden sein. Man brauchte nicht Theologe zu sein, um getauft zu werden, musste aber den Ernst der Lage eingesehen haben. Es gab genau eine Chance, die Taufe zu empfangen; für diese musste man sich geistig und lebenspraktisch reinigen. „Denke ans Lernen, um nicht ans Sündigen zu denken“, mahnte Kyrill von Jerusalem († 387) die Taufbewerber (*Procatechesis* 16). Christin und Christ zu werden bedeutete, Erfahrungen zu machen, d. h. zunächst kognitiv zu lernen (das Glaubensbekenntnis), dann etwas zu empfangen (Taufe und Eucharistie). Das Ziel war, im Glauben und Tun „soweit als möglich den Geheimnissen würdig zu werden“, wie Theodor von Mopsuestia († 428) es formulierte (*Catecheses* 16,31; Übers. P. Bruns). Der Anspruch an die individuelle Mitarbeit beim Einleben in den Glauben brachte der oben zitierte Kyrill glasklar zum Ausdruck:

„Denk dir, der katechetische Unterricht ist ein Gebäude! Wenn wir nicht tief gegraben und einen Grund gelegt haben, wenn wir nicht planmäßig ein wohlgefügtes Gebäude errichtet haben, damit sich keine Risse zeigen und der Bau nicht Schaden leide, dann ist auch die anfängliche Mühe wertlos... Viele Lehren sind es, welche planmäßig vortragen werden... Wenn du nicht die Lehren zu einem Ganzen zusammenfügst und die früheren zugleich mit den späteren im Gedächtnis behältst, dann wird dein Bau Risse zeigen trotz der Arbeit des Baumeisters“ (*Procatechesis* 11; Übers. Ph. Haeuser).

Die angehenden Christen mussten also nicht alleine arbeiten, sondern wurden begleitet – vom Bischof oder Katecheten, aber auch von Gott selbst: Denn neben dem „dogmatischen“ Glauben, der in der vorösterlichen Fastenzeit in einem Crashkurs vermittelt wurde, empfing man den Glauben als „Gnadengeschenk“ (*Catecheses* 5,10f.). Das Lernen des Glaubens wird durch eine geistliche Gabe vervollkommenet; insofern ist Gott selbst der Baumeister dieses Glaubens. Für Kyrill war Religion demnach zum Teil lehrbar – und zum Teil gottgegeben.

Die Grundstruktur des Missionsbefehls Jesu blieb für die Katechese

maßgeblich: Die Taufe wurde von Belehrung eingerahmt. Das galt für die Erwachsenentaufe in einer Zeit, in der sich die Heiden „mit der Schnelligkeit eines rollenden Rades“ bekehrten, so Bischof Gaudentius von Brescia (*Sermo* 8,25). Im 5. Jahrhundert setzte sich allmählich die Kindertaufe durch; religiöse Erziehung wurde zuerst Sache der Familie (was sie in der Antike immer schon gewesen war). Umso dringlicher stellte sich das Problem der katechetischen Nacharbeit, als in Gallien und anderen Regionen mitunter Massentaufen von „Barbaren“ stattfanden – die Christianisierung der Christen wurde zur neuen Herausforderung für kirchliches Bildungshandeln.

Die Predigt

Die Katechese war eingebettet in sonn- und festtägliche Gottesdienste, in denen regelmäßig gepredigt wurde. Die Attraktivität des Christentums für gebildete Großstädter lag gerade an solchen Predigten. Augustin gestand, er habe in Mailand Bischof Ambrosius zuerst ob seiner Redegabe geschätzt, erst danach als „Lehrer der Wahrheit“ (*Confessiones* 5,23). Als er selbst Christ und sogar Bischof geworden war, schwenkte Augustin um: „Es ist besser, wir blamieren uns vor den Sprachgelehrten, als dass uns die Gläubigen nicht verstehen“ (*Enarrationes in Psalmos* 138,20). Seine eigenen Predigten sind ein Beispiel dafür, dass Augustin tatsächlich versuchte, in (vergleichsweise) einfacher Sprache zu den Gläubigen zu sprechen. Das stellte in sozial gemischten Gemeinden eine besondere Herausforderung für die Prediger dar. Bischof Petrus von Ravenna, in der Tradition „Chrysologus“ („Goldwort“) genannt, wollte ausdrücklich zu *allen* Gemeindegliedern reden, auch zu den Unwissenden und Ungebildeten – und dem sollten die Gebildeten sich fügen:

„Volkstümlich ist zum Volk zu reden; die Gemeinde ist in der gemeinsamen Sprache anzureden; das Nötige ist allen in der Weise aller zu sagen; den Naturver-



Ein schönes Beispiel für das Ringen zwischen christlicher und im weitesten Sinne weltlicher Bildung ist der Nordafrikaner Tertullian (150 – 220). Seine Schriften dazu sind bis heute überaus lesenswert.

hafteten in wertschätzender Sprache mit einfachen, den Gelehrten mit liebreizenden [Worten]: Denn wer spricht, lehrt alle etwas Nützliches. Also mögen die Sprachgewandten ihm heute die ungeschliffene Sprache zugestehen“ (Sermo 43,1).

Nicht durch Redekunst zu beeindrucken, sie aber behutsam zu nutzen, damit die Predigt ihre Wirkung zu entfalten vermochte, war das Gebot der Stunde. Die Prediger waren allerdings nicht die einzigen und schon gar nicht die wichtigsten Lehrer in der Gemeinde, vielmehr standen sie, wie Augustin erklärte, im Dienst eines Höheren: „Christus ist es, der lehrt. Seine Kathedra hat er im Himmel... Seine Schule ist auf Erden, und seine Schule ist sein Leib. Das Haupt lehrt seine Glieder“ (*De disciplina christiana* 15). Das relativierte die Rolle des Bischofs als Lehrer, der sich im Gegenüber zu Christus als Schüler und damit als gleichgestellt mit den Gemeindegliedern wiederfand, die er gewissermaßen nur vertretungsweise unterrichtete: „Obgleich wir von diesem Ort aus Lehrer sind, sind wir doch unter jenem Lehrer in dieser Schule gemeinsam mit euch Schüler“ (*Enarrationes in Psalmos* 126,3). Augustins Reflexionen zeigen, dass die Mitarbeit der Gläubigen auch über die Katechese hinaus gefordert war. In der Kirche als *schola christiana* wurde lebenslang und gemeinschaftlich der christliche Glaube gelernt. Dieses integrierte Bildungskonzept war ein Alleinstellungsmerkmal des Christentums in der Welt der Spätantike und



Dass Bildung zu nutzen auf einen göttlichen Befehl zurückgehe – das geht wiederum auf den heiligen Augustinus von Hippo (354–430) zurück, der auf das Gold und Silber verweist, das die Israeliten beim Auszug aus Ägypten mitgenommen hatten.

eine wesentliche Komponente des Erfolgs dieser religiösen Neugründung.

Das Mönchtum

Werfen wir schließlich noch einen Blick auf eine Gruppe kategorischer Bildungsverweigerer: auf das Mönchtum. Bildungsabstinenz als asketische Praxis findet sich schon in der Lebensbeschreibung des Ägypters Antonius († 356), die Athanasius von Alexandrien († 373) verfasste:

„Als Antonius heranwuchs, ein Junge wurde und im Alter voranschritt, weigerte er sich, Bildung zu erwerben (*grammata mathein*), denn er wollte sich vom Umgang mit anderen Kindern fernhalten. Sein ganzes Begehren richtete sich darauf, wie geschrieben steht, ‚unverbildet in seinem Hause zu weilen‘ (Gen 25,27 LXX)“ (*Vita Antonii* 1,2f.).

Allerdings besucht Antonius durchaus eine Schule, nämlich den Gottesdienst:

„Er hatte nämlich derart auf die Verlesung der Schrift acht, dass nichts von dem, was geschrieben steht, von ihm zu Boden fiel (1 Sam 3,19), vielmehr blieb ihm alles erhalten (Lk 8,15); und so wurde ihm das Gedächtnis zum Ersatz für Bücher“ (*Vita Antonii* 3,7).

Augustins Reflexionen zeigen, dass die Mitarbeit der Gläubigen auch über die Katechese hinaus gefordert war.

Antonius galt als „Theodidakt“, als direkt von Gott Belehrt, wie es Paulus (1 Thess 4,9) den Christen angekündigt hatte (*Vita Antonii* 66,2), und damit als Nachfolger der Apostel Petrus und Johannes, die als „Ungebildete und Unkultivierte“ durch ihre überzeugende Rede Aufsehen erregt hatten (Apg 4,13). Die *Apophthegmata Patrum*, die „Sprüche der Wüstenväter“, und weitere monastische Texte variieren das Motiv der Abkehr von „weltlicher“ Bildung zugunsten einer Gottesnähe, die sich direkt und exklusiv aus der Bibel speiste. Hatte das kirchliche Christentum zwar Debatten über Bildung geführt, aber nur selten Konsequenzen daraus gezogen, so wurde im Mönchtum mit der Abkehr vom Götzendienst Ernst gemacht – wie es scheint.

Man muss freilich auch hier genauer hinschauen: So finden sich in monastischen Texten Lerntechniken, die aus der antiken Schule stammen; anders wäre das Memorieren großer Teile der Heiligen Schrift auch kaum möglich gewesen. Zudem entstand im Mönch-

will man in ihnen vorankommen, durch sichere und je eigene Zielvorhaben ausgerichtet werden, um wieviel mehr liegt auch dem Unterricht in unserer Religion und ihrer Erklärung eine bestimmte Reihenfolge und Methode zugrunde!“ (*Collationes patrum* 14,1; Übers. G. Ziegler).

Eine genuin monastische Form von Bildung, die von methodischer Strenge geprägt sein sollte: Das war der Ansatz einer wahrhaft *christlichen Bildung*. Das Klostermönchtum forderte sogar, dass alle Mönche und auch alle Nonnen lesen können mussten, um die Heilige Schrift zu meditieren. In pachomianischen und benediktinischen Klöstern blieb das Niveau moderat, für das süditalienische Kloster Vivarium entwickelte Cassiodor allerdings das Konzept einer umfassenden geistlichen *und* weltlichen Bildung. Für ihn war die oft gescholtene Redegewandtheit die Stärke der großen Theologen früherer Zeiten, die mit ihrer geistlichen Schriftauslegung „gleich funkelnden Sternen den kirchlichen Himmel erstrahlen lassen“ (*Institutiones divinarum et saecularium litterarum* 1,17). Das führte in den folgenden Jahrhunderten zum Kloster als Bildungsinstitution. Aber dies ist eine Geschichte, die ein andermal erzählt werden muss.

Potenziale religiöser Bildung – über das spätantike Christentum hinaus

Wie verhalten sich also Glauben, Wissen und Denken im beginnenden Christentum? Klar ist, dass einfache Antworten nicht zu erwarten sind: In einer religiös pluralen und von Bildung erfüllten Welt fand das Christentum unterschiedliche Wege, um seine Identität zu formen. Das Christentum ist in diesem Sinne nicht nur eine Bildungsreligion, sondern hat eine Bildungsgeschichte – in der wir heute, nach vielen weiteren Wendungen, immer noch stehen.

Drei Gedanken zum Schluss. Zunächst: Christlicher Glaube ist wesentlich *denkender Glaube*. Augustin formulierte das mit einem Jesaja-Wort in grundsätzlicher Weise:

„Das Verstehen ist der Lohn des Glaubens. Darum suche nicht zu verstehen, damit du glaubst, sondern glaube, auf dass du verstehst; denn ‚wenn ihr nicht glaubt, werdet ihr nicht verstehen (Jes 7,9b)‘“ (*In Ioannis evangelii tractatus* 29,6).

Nicht dem Ideal „heiliger Einfalt“ verdankte das Christentum seinen Erfolg in der antiken Welt, sondern seiner Fähigkeit, mit deren Gütern und Gaben kreativ umzugehen und aus ihnen etwas Neues, Eigenes, Beständiges zu machen.

Credo ut intelligam wird zum Kerngedanken abendländischer Theologie: Nicht mein Gottesdenken steht am Anfang religiöser Bildung, sondern der empfangene, unverfügbare Glaube.

Sodann: Die Selbstdistanzierung von Bildungsidealen und die Inanspruchnahme von Bildungsgütern gingen Hand in Hand. Das zeigt der Topos der „Fischerpredigt“ (*sermo piscatorius*):

„Christus erwählte nicht Könige oder Senatoren, nicht Philosophen oder Redner; tatsächlich erwählte er vielmehr einfaches Volk, Arme, Ungelehrte und Fischer... Wenn nicht im Glauben der Fischer vorangeht, kann der Redner nicht demütig folgen“ (Augustin, *Sermo* 197,2).

Diese Distanznahme ist ernst zu nehmen, aber metaphorisch zu verstehen: Es waren geübte Rhetoren, die dieses Bild erfanden, zitierten und weiterentwickelten. Nicht dem Ideal „heiliger Einfalt“ (*sancta simplicitas*), so Hieronymus (*Epistula* 57,12,4) verdankte das Christentum seinen Erfolg in der antiken Welt, sondern seiner Fähigkeit, mit deren Gütern und Gaben kreativ umzugehen und aus ihnen etwas Neues, Eigenes, Beständiges zu machen.

Schließlich: Bildungsaffinität und -skepsis bilden ein fruchtbares Spannungsfeld, das selbst Ausdruck von Bildung ist. Denn diese befähigt dazu, sich zu sich selbst, zu Gott und zur Welt kritisch zu verhalten. Es ist Bildung, die den Menschen zum Menschen macht und ihn sogar vom Tier unterscheidet – darin waren sich bisweilen sogar „heidnische“ Literaten und christliche Bischöfe einig. Wir mögen das heute weniger pathetisch formulieren. Aber das Erbe des Christentums als Bildungsreligion prägt auch noch uns. ■

Weiterführende Literatur

Peter Gemeinhardt, *Das lateinische Christentum und die antike pagane Bildung*, Tübingen 2007.

Ders. (Hg.), *Was ist Bildung in der Vormoderne?*, Tübingen 2019.

Ders., „Den Heiden eine Torheit“? *Bildung im paulinischen Schrifttum und im frühen Christentum* in: *Jahrbuch für Biblische Theologie* 35 (2020) 209–239.

Ders., *Ist Religion lehrbar? Spätantike Theologen, Katecheten und Heilige im Diskurs über christliche Bildung* in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (online: <https://rdcu.be/cBZHT>, 24.11.2021).

tum ein Konzept von Bildung, das sich der Ähnlichkeit mit der Schule bewusst war, dennoch aber ein eigenes Gepräge beanspruchte. Paradigmatisch formulierte dies Johannes Cassian († ca. 435):

„Es gibt kein Wissen, das nicht seinen eigenen Lehrplan und seine eigene Methode hätte, wodurch diejenigen, die es beherrschen wollen, sich es aneignen können. Wenn also die ‚freien Künste‘,

Von der Gottesebenenbildlichkeit zur Perfektibilität

Transformationsprozesse des
Bildungsbegriffs in Humanismus, Aufklärung und Neuhumanismus
von Alexander Maier

Fragestellung

Bildung prägt als ebenso schillernder und facettenreicher wie persistenter Begriff nicht nur den pädagogischen Fachdiskurs, sondern auch gesellschaftliche und politische Debatten im Hinblick auf die Gestaltung und Sicherung einer guten Zukunft in nationaler wie globaler Perspektive. Dabei kann auffallen, dass die involvierten Akteurinnen und Akteure nicht selten ein unterschiedliches Verständnis von Bildung haben, worauf etwa der österreichische Philosoph und Publizist Konrad Paul Liessmann hingewiesen hat: „‘Bildung‘ selbst ist in der sogenannten Wissens- und Informationsgesellschaft zu einem diffusen Begriff geworden, mit dem alles benannt wird, das irgendwie mit der Beaufsichtigung und Beschulung von Kindern, mit der Ausbildung von Halbwüchsigen, mit berufsorientierten Studiengängen für angehende Akademiker, mit Qualifikation und Trainings aller Art, mit dem Erwerb grundlegender Kulturtechniken oder dem Abfassen wissenschaftlicher Abschlussarbeiten zu tun hat. Kein Wunder, dass jeder von ‚Bildung‘ sprechen kann und dabei immer etwas anderes versteht als der aktuelle Gesprächspartner.“

Auch die strategische Verwendung des Bildungsbegriffs in der nicht abreißen Diskussion um die ‚richtige‘ Bildung zeigt, wie anpassungsfähig dieses Wort zu sein scheint. Sehen etwa die Befürworterinnen und Befürworter der kompetenzorientierten Schule oder der (in aller Regel von Psychologinnen und Psychologen verantworteten) empirischen Unterrichtsforschung in der Bildung häufig ein elitäres und unzeitgemäßes pädagogisches Ideal, so nutzen sie dennoch diesen Begriff – wohl um an einem eingeführten semantischen Rahmen festzuhalten und so nicht den Anschluss an fachliche und gesellschaftliche Debatten zu verlieren. Es ist dann die Rede von kompetenzorientierter Bildung und den Bildungswissenschaften – Begrifflichkeiten, die bei den Kritikerinnen und Kritikern der im Zuge der ersten Pisa-Studien zu Beginn der 2000er Jahre zügig eingeleiteten schulischen Reformen auf Protest stießen, insofern sie hier einen Verrat ‚echter‘ Bildung ver-

muteten. Dies zeigt, dass Bildung gerade auch als Kampfbegriff nichts an Attraktivität eingebüßt zu haben scheint. Darüber hinaus kennt der pädagogische Diskurs noch weitere zentrale Begriffe wie Lernen, Sozialisation oder Erziehung, die mit dem Bildungsbegriff konkurrieren.

Bildung zeigt sich aber nicht nur heute als diffuser Begriff. Vielmehr wird gerade auch in seiner Begriffsgeschichte deutlich, wie sich das Verständnis von Bildung – und damit auch dasjenige von Mensch und Welt – immer wieder gewandelt hat, worauf zuletzt etwa Michaela Vogt und Till Neuhaus aufmerksam gemacht haben. Nicht zuletzt scheint diese Wandlungs- oder Anpassungsfähigkeit des Begriffs ein zentraler Grund dafür zu sein, dass sich Bildung – trotz einiger Rückschläge – nach wie vor hartnäckig als relevante Diskursvokabel behaupten kann. Eine zentrale Transformation des Verständnisses von Bildung zeigt sich in seinem Wandel von einem religiösen zu einem pädagogischen Begriff, mit dem gleichzeitig die Gründung der modernen Pädagogik seit dem 18. Jahrhundert verbunden wird, wenngleich schon im Humanismus der Renaissance Spuren einer ‚Säkularisierung‘ von Bildung bzw. des damit Bezeichneten festzustellen sind. Doch gehen Transformationen in der Regel nicht nur mit Diskontinuitäten, sondern auch mit Kontinuitäten einher, weshalb sich die Frage nach dem religiösen Erbe der Pädagogik stellt, worin nicht zuletzt der bleibend hohe affirmative Charakter von Bildung begründet liegen mag.

Im Folgenden soll zunächst von heute aus auf Bildung zugegriffen werden, um des Begriffs anhand einiger Grundlinien seiner pädagogischen Verwendung doch einigermaßen habhaft zu werden. In einem zweiten Schritt wird Bildung in exemplarischer Weise historisch in den Blick genommen. Ausgehend von der Bedeutung von Bildung bei Meister Eckhart – und damit einer klassischen religiösen Fassung des Phänomens – werden Epochen berücksichtigt, in denen Wandlungen des Bildungsverständnisses greifbar werden: Im Humanismus, in der Aufklärung sowie im Neuhumanismus. Ob dieser Wandel des Bildungsbegriffs von einer religiösen zu einer pädagogischen Orientierung jedoch konsequent war, wird schließlich in einem dritten Schritt zu prüfen sein.



Dr. Alexander Maier, Lehrkraft für besondere Aufgaben am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts der katholisch-theologischen Fakultät der LMU München

Aktuelle Zugänge oder was man unter Bildung verstehen kann

Für Niklas Luhmann und Eberhard Schorr ist Bildung der ‚Gottesbegriff‘ der Pädagogik, d. h. es handelt sich ihrer Ansicht nach um eine Begrifflichkeit, die genau über das richtige Verhältnis von Ungenauigkeit und Klarheit verfüge, wodurch einerseits die Abgrenzung eines ungefähr bestimmbar Diskursfeldes möglich wird, das sich jedoch zugleich an seinen Rändern auflöse (Michaela Vogt/Till Neuhaus). Dies schaffe Anknüpfungsmöglichkeiten aus unterschiedlichen Richtungen, was sich nicht nur in synchron geführten Debatten, sondern gerade auch in diachronen Entwicklungen zeige – zu beobachten etwa im Vergleich des Bildungsverständnisses von Meister Eckhart und Wilhelm von Humboldt. Auch wenn sie unterschiedlichen Denkwelten angehörten, ging es doch beiden – wie noch deutlich werden wird – um Veränderungsprozesse des Menschen durch Bildung. Gleichzeitig sind andere Aspekte ihrer jeweiligen Auffassungen über Bildung ganz unterschiedlich. Vor diesem Hintergrund macht es nicht nur Sinn, sondern ist es auch erhellend, den Wandel von Bildung historisch zu untersuchen. Gerade die Schwierigkeit einer exakten Definition von Bildung oder gar der von Theodor W. Adorno geäußerte Zweifel daran, ob sie überhaupt existiert bzw. wie man sie als Phänomen greifen könne, machen Bildung daher zum pädagogischen ‚Gottesbegriff‘ schlechthin.

Insofern Versuche, Bildung begrifflich eindeutig zu definieren, immer wieder auf Schwierigkeiten stoßen, hat der Bildungshistoriker Christian Rittelmeyer den Vorschlag gemacht, Bildung weniger als Begriff denn als ‚Orientierungsmuster‘ zu bezeichnen. Variierend dazu spricht er auch von Bildung als einer ‚Bedeutungslandschaft‘ und bezeichnet sie als pädagogisches ‚Energiezentrum‘, das das Nachdenken und Handeln pädagogisch verantwortlicher Personen antreiben könne. Aufklärung und Humanität stellten Motive

dar, die mit diesem Bedeutungsfeld stabil verbunden wären und so dem pädagogischen Denken und Handeln eine gewisse Richtung weisen würden.

Nicht vergessen werden darf, dass Bildung ein spezifisch deutschsprachiger Begriff ist und somit auf eine besondere Weise des pädagogischen Denkens und Handelns verweist. Zugleich ist Bildung der im deutschen Sprachraum vorrangig benutzte pädagogische Terminus. Wird Bildung etwa im Englischen mit ‚education‘ übersetzt, dann geht ein gewisser Bedeutungsgehalt verloren, was aber nicht heißt, dass Bildung und Erziehung überhaupt nichts miteinander zu tun hätten.

Kern von Bildung sind Selbstbestimmung und Freiheit der Person, was auf die Konturierung des Begriffs in der Aufklärung zurückverweist. Im Kontext dieses Verständnisses wird klar, weshalb sich der Erziehungswissenschaftler Jürgen Rekus gegenüber den Begriffen Kompetenz und Bildungsstandards, die sich im pädagogischen Kontext seit rund 20 Jahren durchgesetzt haben, kritisch positioniert hat. Insbesondere die Rede von Bildungsstandards sei problematisch, so Rekus, weil es sich dabei um extern gesetzte Maßstäbe handle, die man erfüllen müsse, um als kompetent oder tauglich für die Gesellschaft zu gelten. Bildung zeichne sich seiner Auffassung jedoch gerade dadurch aus, dass sich der Einzelne seine Standards selbst setze. Demgegenüber stellten Bildungsstandards und Kompetenzen von außen gesetzte Normen (z. B. Fachlehrpläne) dar, deren Grad der Realisierung gemessen werden solle, weshalb man von Outputorientierung spreche.

Deutlich wird das Verständnis von Bildung, wenn man es in Beziehung zu anderen zentralen pädagogischen Begriffen wie der Sozialisation, dem Lernen und insbesondere der Erziehung setzt. Während die Sozialisation, so Winfried Böhm, vor allem die Integration von Kindern in familiäre, gesellschaftliche oder religiöse Zusammenhänge durch Mitleben und Mitvollziehen meint, geht es beim Lernen traditionell um die Speicherung von Sinnesdaten, wobei nicht etwa nur Vokabeln, sondern auch Verhalten erlernt werden kann. Menschen lernen „durch Konditionierung, durch Imitation, durch Aneignung, durch Erinnerung und Erfahrung (...) innerhalb institutioneller Rahmenbedingungen wie auch in alltäglichen Situationen.“ (Eva Borst) Dabei ist mit Eva Borst festzuhalten, dass Lernprozesse an konkrete Herausforderungen geknüpft sind und nicht immer voll bewusst ablaufen. Bei der Erziehung steht die intentionale Weitergabe von Wissen oder Normen im Zentrum, d. h. dass hier Eltern, Schule, Pfarrgemeinde oder andere Institutionen den Adressatinnen und Adressaten bewusst Inhalte und Verhaltensweisen weitergeben möchten. Auch wenn hier zunächst das Motiv der Reproduktion überwiegt, zielt Erziehung ebenfalls auf Freiheit als Ziel, d. h. auf das eigenständige Denken und Handeln eines Menschen.

So wichtig diese begrifflichen Differenzierungen sind, so klar ist aber auch, dass Bildung auf allen diesen pädagogischen Vorgängen aufbaut. Ohne Sozialisation, Lernen und Erziehung ist auch Bildung nicht möglich, wodurch ein spezifischer Akzent gesetzt wird. Dieser besteht in der Ermöglichung einer spezifischen Perspektive auf die Welt: „Allerdings bringt Bildung eine andere Beziehung zur Welt hervor als dies Erziehung jemals vermag, denn Bildung versetzt das Individuum in die Lage, über das bisher für selbstverständlich Gehaltene nachzudenken und es in Zweifel zu ziehen. Mit anderen Worten: Bildung stellt die Bedingung der Möglichkeit dar, die

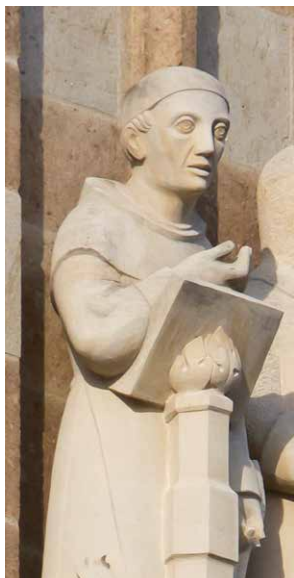


Foto: Raimond Spekking / Wikimedia Commons, CC BY-SA 4.0



Bild: Wikimedia Commons, Public Domain

Links: Der Dominikaner Meister Eckhart (1260–1328) – zu sehen ist die Figur am Rathausturm in Köln – gilt als der Vater des deutschen Bildungsbegriffs. Zugleich stellt Eckhart ihn in Zusammenhang mit dem Motiv der Gottesebenbildlichkeit.

Rechts: Erasmus von Rotterdam (1466–1536) gilt heute als bekanntester Humanist der Neuzeit. Heute schätzen ihn viele für seine Pädagogik des Subjekts, die die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen rein anthropologisch begründet.

durch Erziehung noch affirmierten gesellschaftlichen Verhältnisse einer kritischen Analyse zu unterziehen. Erziehung ist demzufolge zwar Bedingung von Bildung, diese wird jedoch nicht von ihr bestimmt.“ (Eva Borst)

Sicherlich ist die Definition von Borst bestimmten Vorannahmen geschuldet, z. B. werden die Aspekte der Rationalität und Reflexivität hier stark betont. Hier scheint einerseits die Aufklärung hindurch, deren Rekurs auf die Vernunft für die Entfaltung des Bildungsbegriffs zentral war. Doch verweist diese Sicht andererseits auch auf den Neuhumanismus, dessen Moment der Distanzname des Menschen von der Welt etwa für Wilhelm von Humboldt bedeutend gewesen ist.

So nachvollziehbar und richtig diese normative Sicht von Bildung als persönliches Freiheitsgeschehen ist, so ergänzungsbedürftig scheint dieses Verständnis zu sein, denn die im Bildungsprozess erfolgende Verknüpfung von Subjekt und Gesellschaft führt letztlich zu einem Set an individuellen Fähigkeiten und stellt darin zugleich eine gesellschaftlich relevante Ressource dar. Genau darauf zielt letztlich das Bildungssystem seit Humboldt, wie Heinz-Elmar Tenorth – für viele vielleicht überraschend – betont hat.

Der Bildungsbegriff im Wandel – historische Bohrungen

Der historische Blick auf Bildung steht vor einem Problem, denn es gibt zwar ein religiös gefülltes Verständnis von Bildung seit der mittelalterlichen deutschen Mystik, aber erst im 18. Jahrhundert wird der Bildungsbegriff im pädagogischen Denken heimisch (Rebekka Horlacher). Wenn im Folgenden Beispiele aus dem 16. und 17. Jahrhundert präsentiert werden, in denen ein Wandel von einer primär religiösen zu einer stärker säkularen Pädagogik anfanghaft greifbar wird, dann müsste hier korrekterweise wohl von Erziehung gesprochen werden – obgleich mitunter vielleicht schon Merkmale des später konturierten Bildungsbegriffs aufscheinen mögen. Dieser Aspekt ist auch interessant im Zusammenhang mit der Entstehung der Pädagogik als Disziplin durch ihre Emanzipation aus der Theologie im Laufe des 18. Jahrhunderts, bei der die Verbindung mit dem damals aktuellen Begriff der Bildung sowie seinem Freiheits- und Vernunftverständnis es vielleicht ermöglichen sollte, sich von der älteren, religiös geprägten Erziehung abzugrenzen. Wenn dem so war, dann geschah dies jedoch nicht mit letzter Konsequenz, denn der Erziehungsbegriff blieb – zumindest im Hinblick auf die breite Masse des Volkes – weiterhin bedeutsam (Heinz-Elmar Tenorth). Es scheint, als ob sich diese Abgrenzung in der späteren historischen Bildungsforschung wiederholt, insofern diese ihren Fokus auf die Pädagogik seit der Moderne legt, um damit zugleich den emanzipatorischen Charakter von Bildung zu betonen. Demgegenüber muss jedoch klar gesagt werden, dass dieses emanzipatorische Motiv deutlich älter ist und etwa in der Vorstellung vom Menschen als Bildhauer seiner selbst in Humanismus und Renaissance bereits präsent war, worin zumindest ein sprachlicher Bezug zum Begriff der Bildung liegt (Andreas Dörpinghaus/Ina K. Uphoff). Die folgenden, allerdings nur exemplarischen Bohrungen in der Geschichte des Bildungsbegriffs sollen dessen entscheidende Wandlungen aufzeigen.

Meister Eckhart: Bei Meister Eckhart kommt der Begriff der Bildung im Zusammenhang mit dem Motiv der Gotte-

sebenbildlichkeit ins Spiel. Deren Realisierung ist insbesondere das Ziel der christlichen Mystik. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Prägung von Bildung entsprechend der Imago-dei-Idee im Rahmen der ‚negativen Theologie‘. Der Urheber dieses Bildungsprozesses ist Gott, und die von ihm initiierte Bewegung des Menschen zu ihm hin geschieht durch eine Loslösung des Menschen von seinem geschöpflichen Wirken. Dies betrifft auch das menschliche Streben nach Gott selbst, insofern auch die aktive Suche nach Gott als „geschöpfliche Aussage“ und „insofern er in Bildern und Werken erkannt wird“ (Dietmar Mieth), belanglos wird. Gottesebenbildlichkeit realisiert sich als Prozess des Loslassens und führt im Menschen zu „Ledigkeit, Armut, Gelassenheit und Abgeschiedenheit“ (Dietmar Mieth). Das klar religiös strukturierte Bildungsverständnis bei Eckhart ist als Loslassen zu verstehen.

Die pädagogische Forschung zu Meister Eckhart hat neuerdings noch auf zwei weitere wichtige Aspekte hingewiesen. Einmal auf den Aspekt der Personenwürde, die im Gedanken der Gottesebenbildlichkeit liegt und die später im Humanismus wichtig wurde. Zum Zweiten wurde auf die Bedeutung der christlichen Lehre für den Bildungsprozess hingewiesen, worauf die Predigtstätigkeit Eckharts verweist. D. h. der theologischen Auseinandersetzung kam auch eine bildende Funktion zu – verbunden mit einem kritischen Potential, denn Eckhart interpretierte die Glaubenslehre und bezog sie, wie in der Mystik üblich, auf sich bzw. das Individuum (Michaela Vogt/Till Neuhaus). Im Humanismus der Renaissance-Zeit sollten genau diese, von Eckhart stark hervorgehobenen Motive – Gottesebenbildlichkeit und Würde des Menschen und das damit verbundene Potential – erneut starkgemacht werden. Nun auch mit einer deutlicheren Verschiebung der Aktivität auf den Menschen selbst, der etwa von Giovanni Pico della Mirandola (1463–1494) als ‚Bildhauer‘ und ‚Dichter‘ seiner selbst bezeichnet wurde (Andreas Dörpinghaus/Ina Katharina Uphoff). Im Folgenden soll der Humanismus in den Blick genommen werden, wobei exemplarisch auf Erasmus von Rotterdam sowie das Kolleg von Annecy in Savoyen eingegangen wird.

Humanismus I: Erasmus von Rotterdam: Erasmus von Rotterdam (1466–1536) war als Theologe, Philosoph und theoretischer Pädagoge literarisch äußerst produktiv und entfaltete eine Pädagogik des Subjekts, die auf diese Weise erst wieder in der Aufklärung gedacht wurde. Von besonderer Bedeutung ist, dass der Theologe Erasmus die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen erstmals anthropologisch begründet hat. In seiner Schrift über die frühzeitige Geistesbildung der Kinder von 1529 hat er festgehalten: „Menschen, das glaube mir, werden nicht geboren, sondern gebildet.“ Bereits für Erasmus war der Vernunftgebrauch des Menschen ein entscheidendes Ziel seines Bildungsganges, wozu pädagogisch angeregt werden musste. Wie Karl-Heinz Dammer herausgestellt hat, fokussierte er dabei in pädagogischer Hinsicht drei zentrale Aspekte: Der Educandus solle erstens lernen, auf Leitbilder zu verzichten. Dies erinnert an Kants spätere Definition von Aufklärung, sich ohne Hilfe anderer Menschen seines eigenen Verstandes bedienen zu können. Er betont zweitens die Bedeutung der Erfahrung, wobei er hier nicht den Empirismus, sondern den zwischenmenschlichen Umgang meinte. Damit im Zusammenhang steht auch der dritte Leitgedanke: Die Bedeutung des Dialogs, d. h. der Austausch von Argumenten und das Kennenlernen anderer Perspektiven.

In praktischer Hinsicht verwies Erasmus die Erziehung auf fünf Aufgaben. Auch hier wird die anthropologische Ausrichtung seiner Pädagogik deutlich, ohne den christlichen Glauben aufzugeben: 1. Erziehung in der christlichen Frömmigkeit; 2. Unterweisung in den sieben freien Künsten – nach Dörpingshaus Kennzeichen einer sogenannten kanonischen materialen Bildung bis zur Moderne; 3. Vorbereitung auf eine selbständige Lebensführung; 4. Vermittlung von angemessenen Umgangsformen; 5. Unterricht in den Realien, z. B. Geografie, Naturkunde oder Landwirtschaft im Hinblick auf das menschliche Wirken in der Gemeinschaft (Karl-Heinz Dammer).

Humanismus II: Das Kolleg von Annecy: Die Schule der savoyischen Stadt Annecy unterstand seit dem 14. Jahrhundert dem städtischen Magistrat und verfügte über zwei Zweige: Die Elementarklassen, die der Alphabetisierung und sittlichen Erziehung aller Kinder dienten, sowie die Grammatikklassen, die lediglich von den Kindern der gehobenen Schichten besucht wurden und in denen v.a. der Lateinunterricht im Zentrum stand. Da die antike Literatur nicht zuletzt moralische Pflichten und Tugenden transportiert hat, diente der Sprach- und Grammatikunterricht auch der sittlichen Erziehung. Es gab auch eine religiöse Erziehung, die jedoch der sittlichen nachgeordnet war. Der französische Bildungshistoriker Serge Tomamichel hat die von ihm untersuchte Schule als humanistisch bezeichnet – nicht zuletzt auch deshalb, weil im Grammatikunterricht der spätantike ‚Donatus minor‘ Verwendung fand, dessen Satzbeispiele auf pagane Texte referierten. Durch eine Stiftung des ehemaligen Schülers Eustache Chapuys (1491/1492–1556), Diplomat im Dienst des römisch-deutschen Kaisers Karl V., kam es zu einer Neuausrichtung der Schule. Das Kolleg befand sich nun nicht nur in einer neuen komfortablen ökonomischen Lage, sondern erlangte 1556 auch einen autonomen Status, insofern es nicht mehr durch den Magistrat, sondern einen Verwaltungsrat geleitet wurde. Dieser bestand aus vier Vertretern der Stadt und zwei Geistlichen.

Wie Tomamichel herausgestellt hat, war die Schule humanistisch-säkular ausgerichtet, wodurch den Absolventen ganz unterschiedliche Berufskarrieren offenstanden. Dennoch spielte der christliche Glaube nach wie vor eine wichtige Rolle. Doch das Kolleg diente vor allem der Bürgerschaft von Annecy. Der säkulare Charakter der Schule kann nach Tomamichel an vier Motiven deutlich gemacht werden: Die Leitung erfolgte erstens durch einen weltlich dominierten Verwaltungsrat, das Lehrpersonal bestand zweitens mehrheitlich aus Laien, die verheiratet waren und außerhalb des Schulkomplexes lebten, der Unterricht beruhte drittens auf humanistischen Grundlagen, man las z. B. Texte von Cato oder Cicero. Die Texte wurden ohne religiöse Vorbehalte oder kirchliche ‚Reinigungen‘ evtl. häretischer Abschnitte gelesen. Zu den wichtigsten Fächern zählte die Rhetorik. Zu den weltlichen Texten traten ergänzend auch christliche Texte, und auch die Praxis der Frömmigkeit wurde gepflegt. Natürlich war der christliche Glaube Teil des Schullebens, aber er war nicht sein letzter Zweck. Das Erziehungsideal stellte viertens der ‚uomo universale‘ dar, d. h. der vollständige Mensch, der sich aktiv politisch, wirtschaftlich, gesellig und religiös betätigen konnte.

Diese Entwicklung und Blüte des Kollegs als autonomer und säkular orientierter Schule brach mit der Konfessionalisierung der Schule ab. Dies geschah zunächst im Kontext der ‚Gegenreformation‘, wodurch dem katholischen Glauben mehr Raum am Kolleg gegeben wurde, was 1596 in neuen pädagogischen Vorschriften festgehalten wurde. Katholische Frömmigkeit wurde nun, so Tomamichel, zur zentralen Dimension von Erziehung am Kolleg.

Schließlich nahm auch der in Annecy residierende Genfer Bischof Franz von Sales (1567–1622) starken Einfluss auf die Schule. Sie sollte vor allem der Gewinnung neuer Priester dienen. Daher sorgte er für eine konsequente religiöse Strukturierung des Schullebens. Aufgrund finanzieller Schwierigkeiten übergab man die Schule 1614 in die Trägerschaft des Barnabiten-Ordens, womit die Schule ihren säkular-autonomen Charakter endgültig verlor. Die hier gezeichnete Entwicklung ist ein Beispiel für die Konfessionalisierung der höheren Schulen, die sowohl für den Protestantismus als auch für den Katholizismus ab dem späteren 16. Jahrhundert festgestellt werden kann, während sich die höheren Schulen davor sowohl in den protestantischen als auch in den katholischen Gebieten am Humanismus und an der ‚devotia moderna‘ orientierten und damit, wie Rudolf W. Keck resümiert, auf die gleichen Konzepte referiert hätten. Somit verschiebt sich mit der Konfessionalisierung der höheren Schulen der Fokus von Unterricht und Erziehung: „Lag dem Humanismus und seinen Nachwirkungen im 16. Jahrhundert die Wissenschaftlichkeit und kontextuale Genauigkeit der Interpretation der Glaubenssätze am Herzen, so gilt nun die Aufmerksamkeit der durch Kontrolle feststellbaren und herstellbaren Glaubensverlässlichkeit.“ (Rudolf W. Keck) Damit brach eine potentielle Entwicklung einer frühen, stärker anthropologisch orientierten Pädagogik ab, die erst in der Aufklärung wieder Fahrt aufnehmen sollte und die mit den Begriffen der Bildung und Bildsamkeit eng verbunden war.

Wie Dietrich Benner festgehalten hat, meint Bildsamkeit seit Jean-Jacques Rousseau jene Vorstellung, wonach der

Mensch zwar ohne spezifische Anlagen geboren wird, doch zugleich dazu in der Lage ist, etwas aus sich zu machen. Er müsse nur dazu angeregt werden. Während Rousseau dieses Phänomen als *perfectibilité* bezeichnete, sprachen etwa Johann Blumenbach oder Gottfried Herder eher naturphilosophisch vom Bildungstrieb, dessen Sitz für Herder die Seele sei. Vor diesem Hintergrund konstituiert sich Bildung als material-formaler Unterricht, bei dem der Bildungstrieb, d. h. die natürlich mitgegebenen kindlichen Kräfte, durch Inhalte erweckt werden müssen. Damit wurde – ähnlich wie schon im Humanismus – ein Versuch unternommen, den Menschen aus sich selbst heraus zu erklären, und zwar ihn „als ein Wesen zu begreifen, das einen inneren, dabei individuellen Entwicklungsprozess durchläuft“. Es kann festgehalten werden: „(...) insofern waren die Menschen auch zu einer Selbsterkenntnis imstande, die es ihnen erlaubte, sich selbst und unabhängig von Gottes Gnaden als intelligente Subjekte mit eigenen Rechten zu repräsentieren. (...) Bil-

Da die antike Literatur nicht zuletzt moralische Pflichten und Tugenden transportiert hat, diente der Sprach- und Grammatikunterricht auch der sittlichen Erziehung.

„dung hieß nun nicht mehr Einbildung Gottes in die Seele, sondern Formung der dem Individuum innewohnenden Kräfte mit dem Ziel seiner Vervollkommnung im Diesseits, die notwendig auch eine Vervollkommnung der ganzen Gattung miteinschloss.“ (Eva Borst) Vordergründig ist damit der Bildungsbegriff säkularisiert. Die folgenden historischen Bohrungen in Aufklärung und Neuhumanismus möchten dies jedoch in Frage stellen.

Aufklärung: Jean-Jaques Rousseau: In Rousseaus berühmter, 1762 erschienenen, erziehungsphilosophischer Schrift ‚Émile‘, die auch für den deutschsprachigen pädagogischen Diskurs bestimmend war, zeigt sich auf den ersten Blick so etwas wie eine ‚anthropologische Wende‘ in der Erziehung, insofern hier der Mensch – von der Erbsünde befreit – als im Zentrum stehend verstanden wird. Deutlich wird dies bereits im ersten Satz des ‚Émile‘: „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt; alles entartet unter den Händen der Menschen.“ Und kurz darauf fährt er fort: „Der natürliche Mensch ruht in sich. Er ist eine Einheit und ein Ganzes; er bezieht sich nur auf sich oder seinesgleichen.“

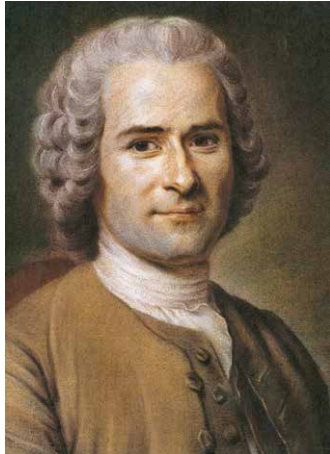


Bild: Wikimedia Commons, Public Domain

Links: Der Genfer Schriftsteller, Philosoph, Pädagoge und Naturforscher Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) setzte mit seinem Erziehungsroman Émile nicht nur Maßstäbe innerhalb der Pädagogik, auch der Philosoph Immanuel Kant soll ihn in höchstem Maße geschätzt haben. Rechts: Die Porträtstatue von Bertel Thorvaldsen aus dem Jahr 1808 zeigt Wilhelm von Humboldt (1767–1835), den großen preußischen Staatsmann, Schriftsteller und Gelehrten. Sein Bildungsverständnis ist für den heutigen Diskurs immer noch leitend.



Foto: Manfred Brückels / Wikimedia Commons, CC BY-SA 3.0

(Jean-Jaques Rousseau) Damit hat Rousseau eine entscheidende, pädagogisch relevante Dichotomie eröffnet: Es gibt die moralisch gute Natur und es gibt den sogenannten Gesellschaftszustand, der durch Verdorbenheit gekennzeichnet ist. Dadurch, dass Rousseau das Kind der Natur zuordnet, stellt er es, wie Fritz Osterwalder gezeigt hat, auch in ihre gute moralische Ordnung hinein und macht das Kind zu einem Ausdruck eben dieser guten Natur.

Erziehung versteht sich hier als Bewahrung der Ganzheit und moralischen Qualität des Kindes und als naturgemäße Entfaltung seiner Kräfte. Dazu sind, pädagogisch betrachtet, zwei Voraussetzungen notwendig: Zum einen der Erzieher, zum anderen die Umgebung. Die Anforderung an den Erzieher ist hoch, insofern er selbst eine Person sein muss, die in der absolut guten Naturordnung erzogen und in ihr verblieben ist. D. h. er selbst repräsentiert die moralische Güte der Natur im Erziehungsprozess und hilft dabei, dass „das ewige Gesetz des Guten im erzogenen Kind rein zur Geltung“ (Fritz Osterwalder) kommt.

Angesichts einer moralisch verdorbenen Gesellschaft muss ein schwaches und auf andere Personen angewiesenes Kind fernab ihres Einflusses, d. h. in ländlicher Abgeschiedenheit, erzogen werden. Einzige Bezugsperson ist der Erzieher – doch auch dieser tritt hinter eine von ihm arrangierte Umgebung zurück. Somit ist das Kind auf sich selbst und damit auf die gute Naturordnung verwiesen. In ihm wirkt die gute Selbstliebe, die sich u. a. dadurch entfaltet, dass sie nicht

den Vergleich mit anderen kennt – ist doch das Sich Vergleichen mit anderen für Rousseau der Ursprung des Bösen.

Dieses pädagogische Setting führt sowohl zu einer großen Machtfülle des Erziehers als auch zu einer hohen Verantwortung, denn: Wofür in der christlichen Bildung die Gnade Gottes zuständig war, muss jetzt der menschliche Erzieher geradestehen: „Die absolute Güte steht jetzt zur unmittelbaren Disposition der Erziehung, beziehungsweise des Erziehers, die Güte des Zöglings steht in unmittelbar pädagogischer Verantwortung in radikaler Abgrenzung zu jeder gesellschaftlichen Praxis.“ (Fritz Osterwalder) Auch wenn es bei Rousseau zu-

nächst zu einer ‚Säkularisierung‘ von Bildung durch die Ablehnung der Erbsünde kommt, installiert er doch mit dem göttlichen Prinzip in der Natur, das ganz konkret im Kind erscheint, eine neue Form pädagogischer ‚Sakralität‘.

Neuhumanismus: Wilhelm von Humboldt: In der modernen deutschsprachigen pädagogischen Diskussion gilt Humboldts Bildungsverständnis als normativ, wobei man, so Tenorth, nicht vergessen dürfe, dass Bildung von ihm einerseits „esoterisch und philosophisch“, andererseits aber auch ganz

praktisch verstanden wurde. Zu denken wäre hier an die Gründung der Berliner Universität, die sowohl auf eine allgemeine Menschenbildung als auch auf eine akademische Ausbildung künftiger Staats- und Kirchendiener zielen sollte. Hier soll nun die philosophische Seite im Vordergrund stehen, in der deutlich wird, wie Humboldts Hinwendung zum Menschen und zur Welt sakral gefasst wird. Es sind vor allem die Aspekte der ‚Vermittlung‘, der ‚Einheit‘, der ‚Seele‘ und der ‚Freiheit von der Welt‘, an denen diese neue religiöse Fassung von Bildung deutlich wird – nicht zuletzt im Vergleich mit Meister Eckharts explizit religiösem Verständnis. Geht es bei Eckhart um die ‚Vermittlung‘ zwischen Menschlichem und Göttlichem, so meint Bildung bei Humboldt die Verknüpfung zwischen Ich und Welt. Auch der Gedanke der ‚Einheit‘ durchzieht beide Konzepte – doch ist es bei Humboldt nicht die Einheit von Gott und Mensch. Einheit von Bildung zeigt sich bei ihm an der die Einzeldisziplinen integrierenden Wissenschaft sowie an der wahren Humanität als Bildungsziel. Die zweckfreie Rückbindung (religio) des Menschen an die Welt stärkt und nährt schließlich die ‚Seele‘, so wie auch der Gottesdienst frei von Zwecken ist und gerade dadurch die Seele erbauen soll. Humboldt schreibt über die allgemeine Menschenbildung: „Jede Beschäftigung vermag den Menschen zu adeln (...). Nur auf die Art, wie sie betrieben wird, kommt es an; und hier lässt sich wohl als allgemeine Regel annehmen, dass sie heilsame Wirkung

Literaturauswahl

Böhm, Winfried: *Wörterbuch der Pädagogik*, 17. Auflage, Paderborn 2018.

Borst, Eva: *Theorie der Bildung. Eine Einführung*, Baltmannsweiler 2016.

Dörpinghaus, Andreas / Uphoff, Ina Katharina: *Grundbegriffe der Pädagogik*, Darmstadt 2011.

Horlacher, Rebekka: *Bildung*, Bern 2011.

Humboldt, Wilhelm von: *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* (1792). In: *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden*, 1. Bd., hrsg. v. Andreas Flitner und Klaus Giel, 4. Auflage, Darmstadt 2002, S. 56–233.

Liessmann, Konrad Paul: *Über den Mythos der Wissensgesellschaft*. In: *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 88* (2012), H. 3, S. 445–453.

Mieth, Dietmar: *Meister Eckhart. Mystik und Lebenskunst*, Düsseldorf 2004.

Oelkers, Jürgen / Osterwalder, Fritz / Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie*, Weinheim – Basel 2003.

Osterwalder, Fritz: *Das gute Kind – pädagogische Modernität und ihr theologisches Erbe*. In: Eva Marsal (Hrsg.): *Gut, Böse – ein Januskopf?* Frankfurt/Main 2008, S. 19–41.

Rittelmeyer, Christian: *Bildung. Ein pädagogischer Grundbegriff*, Stuttgart 2012.

Rousseau, Jean-Jaques: *Emil oder über die Erziehung*, Stuttgart 2019.

Tenorth, Heinz-Elmar: *Bildung – eine Ressource im Konflikt*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 63* (2012), S. 567–581.

Vogt, Manuela / Neuhaus, Till: *Self-Cultivation and the Concept of German Bildung*. In: Peters, Michael A. / Besly, Tim / Zhang, Huaju (Hrsg.): *Moral Education and the Ethics of Self-Cultivation. Chinese and Western Perspectives*, Singapore 2021, S. 151–167.

äußert, so lange sie selbst, und die darauf verwandte Energie vorzüglich die Seele füllt“ (Wilhelm von Humboldt).

An die Stelle der göttlichen Offenbarung bei Eckhart tritt bei Humboldt der Geist, der Objektivität und Einheit von Bildung angesichts der Vielfältigkeit der Menschen, aber auch die richtigen Werte und Empfindungen ermöglichen soll. Sein Sitz ist im Inneren des Menschen – dem eigentlichen Ort des Bildungsprozesses, wie Humboldt betont (Wilfried Sühl-Strohenger). Schließlich ist Bildung für Humboldt der Modus, durch den der Mensch seine Endlichkeit zu überwinden vermag, worin man eine Analogie zu Eckharts Divinisierung des Menschen sehen könnte. Humboldt stellt in seinem Werk über die Sprache fest: „Da diese Endlichkeit nicht in der That aufgehoben werden kann, so muß sie es in der Idee; da es nicht auf göttliche Weise geschehen kann, muß es auf menschliche. Des Menschen Wesen aber ist es, sich zu erkennen in einem Andern; daraus entspringt sein Bedürfnis und seine Liebe. (...) Dahin aber zu gelangen, ist die Sprache das einzige (...) menschliche (...) Mittel“.

Resümee: Die bleibend religiöse Struktur des pädagogischen Feldes

Die exemplarischen Bohrungen im historischen Massiv des Bildungsbegriffs haben gezeigt, dass seine Wandlungspro-

zesse von Diskontinuitäten wie von Kontinuitäten bestimmt gewesen sind. Der Humanismus bricht ein ganz von Gott her gedachtes Bildungsgeschehen zugunsten menschlicher Eigenaktivität und menschlicher Freiheitsräume auf, ohne den christlichen Glauben aufzugeben, so dass man mit Stephanie Hellekamps von Spuren einer Säkularisierung der Pädagogik vor der Aufklärungsepoche sprechen kann. In Aufklärung und Neuhumanismus setzen sich – offenbar durch das konfessionelle Zeitalter unterbrochen – einerseits diese rationalisierenden Bestrebungen im pädagogischen Feld fort, doch wird andererseits mit Bildung offenbar ein Überschuss an Möglichkeiten aufgerufen, der nicht anders als in sakraler Sprache kommuniziert werden kann – sei es bei Rousseau als moralisch gute Natur und Perfektibilität oder bei Humboldt als Höchstform von Humanität. Beide Autoren weisen damit über anthropologisch gegebene Grenzen hinaus oder dehnen diese zumindest deutlich aus. Bildung zeigt sich somit als wirklicher Gottesbegriff – nicht nur wegen seiner Bedeutungs Offenheit, sondern vor allem aufgrund der mit ihm verbundenen Perspektiven der Hoffnung und Fülle. Somit geht die Säkularisierung des Bildungsbegriffs seit der Aufklärung mit neuen sakralen Mustern einher – womöglich weit stärker als im Humanismus, insofern dort menschlicher und göttlicher Handlungsspielraum vielleicht eher als je eigene, sich aber gegenseitig ergänzende Bereiche gedacht werden konnten, während Bildung nun als säkular-sakrales Amalgam erscheint. Dass Bildung und Pädagogik nach der Aufklärung über einen bleibenden theologischen Subtext verfügen, kann aber eigentlich nicht verwundern, wenn man zum einen bedenkt, wie lange das Bildungswesen in kirchlicher Verantwortung war und dass zum anderen christlicher Glaube und Theologie „mächtige Pädagogikgeneratoren“ (Lothar Kuld) darstellten, insofern sie pädagogische Akteurinnen und Akteure beeinflusst und angeregt haben.

Während Rousseaus Erzieher nach wie vor in der pädagogischen Diskussion weiterwirkt – und zwar im Ideal der Lehrperson als derjenigen Instanz, die für die optimale Entfaltung der guten Potentiale von Schülerinnen und Schülern verantwortlich ist –, geriet der mit Humboldt assoziierte Bildungsbegriff seit Pisa in den 2000er Jahren in Bedrängnis. Zu ineffektiv, zu elitär und zu schwerfällig für eine sich ständig wandelnde und heterogene Gesellschaft, lautete die Kritik. Doch funktioniert der ‚God-Term‘ Bildung nach wie vor aufgrund seiner inhaltlich labilen wie sakralen Struktur: Als Bezugspunkt auch der Kompetenzorientierung, als in der Gesellschaft affirmativ verankertes semantisches Hoffnungs- und Kampfmotiv im Hinblick auf die ideale Schule und die Ermöglichung einer guten Zukunft für alle. Angesichts globaler und multipler Krisenwahrnehmungen steigern sich diese Erwartungen und Bildung mutiert zum eschatologischen Schlagwort, mit dem man den Schulen nicht weniger als die Aufgabe, die Welt zu retten, zuweist (z. B. ‚nachhaltige Bildung‘). Die inhaltliche Offenheit von Bildung und die Angewiesenheit des pädagogischen Diskurses auf eine Semantik, an die möglichst viele Akteurinnen und Akteure anknüpfen können, wird wohl die bleibende Attraktivität dieses Begriffes auch in Zukunft sichern. Genauso wie die sakrale Aufladung dieses pädagogischen ‚God-Terms‘, der die Bewahrung und Entfaltung der natürlichen Güte des Einzelnen sowie die (moralische) Besserung von Mensch und Welt zu verheißen scheint. ■

Weitergabe des Glaubens?

Moderne Formen religiöser Bildung
von Helena Stockinger

Religiöse Bildung ist ein Schlüsselbegriff der Religionspädagogik, die als wissenschaftliche Reflexion religiöser Bildung definiert werden kann. Da der Begriff der religiösen Bildung je nach Kontext, geschichtlicher Verortung und religiösem Referenzrahmen unterschiedliche Konturierungen erfährt, fokussieren die folgenden Ausführungen den gegenwärtigen deutschsprachigen Diskurs zu (religiöser) Bildung aus christlicher Perspektive und benennen ausgewählte aktuelle religionspädagogische Überlegungen zu religiöser Bildung.

Klärung des Bildungsbegriffs

Der Begriff Bildung wird heute in verschiedenen Lebensbereichen wie Politik, Wirtschaft, der gesellschaftlichen Öffentlichkeit und im Bildungswesen verwendet und erfährt je nach Kontext unterschiedliche Bedeutungen. Unterschieden werden kann zwischen einer beschreibenden Verwendung, wie bei *Bildungswesen* oder *schulische Bildung*, und einer normierenden Verwendung, wie dies bei *Bildungsstandards* oder *lebenslanger Bildung* der Fall ist. Das Wort Bildung umfasst sowohl den Vorgang (sich bilden) als auch das Ergebnis, das sich in der Entwicklung von Fertigkeiten, Steigerung des Wissens oder kognitiver Fähigkeiten sowie der Formung einer Haltung ausdrücken kann. Der deutschsprachige Begriff der Bildung führt seit seiner ersten

Jeder Mensch ist bildsam und bildungsbedürftig. Der Akzent von Bildung liegt auf Selbstbildung und Selbstreflexion, da diese von jedem Menschen eigenständig zu realisieren ist.

Blütezeit im 18. Jahrhundert unterschiedliche inhaltliche Akzente mit, von denen ich einige für mein religiöses Bildungsverständnis relevante Aspekte benennen möchte:

Jeder Mensch ist bildsam und bildungsbedürftig. Der Akzent von Bildung liegt auf Selbstbildung und Selbstreflexion, da diese von jedem Menschen eigenständig zu realisieren ist. Jede Person kann sich ausschließlich selbst bilden, der Prozess der motivierten, selbsttätigen Entfaltung der Person steht im Vordergrund. Dementsprechend ist ein Maß an Freiheit die Voraussetzung für Bildungsprozesse. Bildung umfasst ein reflexives Moment, wodurch sich Menschen Sachverhalte, Prozesse oder Situationen bewusstwerden und sich in ein Verhältnis zu diesen setzen.

Bildung als Prozess schließt Lernen ein und ist auf Überlieferung, auf geschichtliche Wissensbestände etc. bezogen, die gelernt und kritisch reflektiert werden können. Bildung weist darüber hinaus, da diese das Menschsein als Ganzes, d. h. Subjektwerdung, Transformation des Selbst- und Weltverständnisses, Verantwortungsübernahme etc. umfasst. Sie verweist auf eine Mehrdimensionalität des Lebens, da unterschiedliche Dimensionen wie kognitive, emotionale, ästhetische, ethische, politische Dimensionen im Prozess der Bildung entfaltet werden. Gleichzeitig ist Bildung mehr als die Summe der entfalteten Dimensionen. Es tritt die Aufgabe hinzu, dem Leben eine Gestalt, eine lebensförderliche Ordnung, zu geben. Bildung bezieht sich nicht auf die Steigerung und Ergänzung von Welt- und Selbsterschließung, sondern umfasst eine grundlegende Veränderung, sich auf sich selbst, auf andere und die Welt zu bezieht. Sie ist lebensbegleitend-transformatorisch, ihr ist ein Moment des Unbestimmten und Idealen eingeschrieben und wird häufig eine visionäre Kraft zugeschrieben.

Des Weiteren zielt Bildung auf die Subjektwerdung des Menschen,



Prof. Dr. Helena Stockinger, Professorin für Katechetik und Religionspädagogik an der Katholischen Universität Linz

was gleichzeitig ein unabschließbarer Prozess ist. Dieser Prozess der Subjektwerdung vollzieht sich in Beziehungen mit anderen. Bildung ist daher stets auf personale Beziehung angewiesen. So lernt der Mensch u. a. andere Personen wahrzunehmen und zu kommunizieren. Bildung kann als Existenzprojekt verstanden werden, in dem Menschen ein Bewusstsein und darin ein Verhältnis zu Personen, Dingen und sich selbst entwickeln und im Horizont der Geschichte und des Lebens mit anderen handlungsfähig werden. Damit verwoben ist die kritisch-solidarische Aufgabe und das gesellschaftspolitisch-kritische Potenzial von Bildung. Ein Anspruch von Bildung nach Helmut Peukert ist, sich gegenseitig in einer gemeinsamen Welt Leben zu ermöglichen. Dies umfasst den Erhalt des Lebensraumes, Nachhaltigkeit, einen verantwortlichen Umgang mit Kultur und Technik sowie die Frage nach Gerechtigkeit und Frieden unter Berücksichtigung des gesellschaftlichen Zusammenlebens und der Solidarität. Darin wird deutlich, dass Bildung die Auseinandersetzung mit Unvollkommenheit,

Kritik und Grenzerfahrungen umfasst. Einerseits können sich in der Auseinandersetzung mit Unvollkommenheit, Grenzerfahrungen und Krisen Bildungsprozesse ereignen, andererseits konfrontiert Bildung mit eigenen Grenzerfahrungen und Unverfügbarkeiten. Zudem ist Bildung selbst stets fragmentarisch und unvollständig.

Dieses skizzierte Bildungsverständnis widerspricht erstens gegenwärtigen Tendenzen einer vereinnahmenden Verwendung von Bildung, in denen diese durch ökonomische Zwänge auf Verwertbarkeit reduziert wird und durch Bildung das Wirtschaftswachstum im jeweiligen Land erhöht werden möchte. Zweitens steht dieses Bildungsverständnis Tendenzen entgegen, die den Begriff der Bildung verzwecken, um die Elite der „Gebildeten“ von den „Ungebildeten“ abzugrenzen. Um den Bildungsbegriff nicht zu verkürzen, ist Bildungskritik notwendig – auch um Fortschrittsgläubigkeit immer wieder kritisch anzufragen. Insbesondere religiöse Bildung kann deutlich machen, dass ein Selbstwertungsprozess nicht strategisch zu verwerten ist.

Zusammenhang Religiöse Bildung und Glaube?

Unter Berücksichtigung des eben skizzierten Bildungsverständnisses stellt sich die Frage nach dem Zusammenhang von religiöser Bildung und Glaube: Was bedeutet dieses Bildungsverständnis für die Weitergabe des Glaubens, wie dies

im ersten Teil des Titels als Fragestellung formuliert ist?

Deutlich wird in der Breite des formulierten Bildungsverständnisses, dass religiöse Bildung nicht in der Weitergabe des Glaubens aufgeht. Der Begriff der Weitergabe adressiert die Person, die weitergibt und nicht die Selbsttätigkeit der sich bildenden



Auch heute noch ist die Familie ein unverzichtbarer Lernort. Das gilt natürlich auch und gerade für die sensiblen Fragestellungen rund um das Thema der Religion.

Person. So zeigen beispielsweise die Aspekte der Subjektwerdung, die Bedeutung des reflexiven Elements sowie die freie Verantwortungsübernahme von Personen auf, dass das Anliegen, Glaube weiterzugeben, sowohl begrifflich als auch im Anspruch dem weiten Anliegen religiöser Bildung nicht gerecht wird. Wo wäre in einer Weitergabe die Reflexion, die kritische Auseinandersetzung mit Tradiertem und exogenen Impulsen?

Dennoch stehen Bildung und Glaube im Verständnis dieses religionspädagogischen Bildungsbegriffs in einer Wechselwirkung: Hier kann die Unterscheidung des Wortes „Glauben“ in die inhaltliche Ausprägung des Glaubens (*fides quae creditur*) und den Akt des Glaubens (*fides qua creditur*) herangezogen werden, wobei diese aufeinander verwiesen sind. Außer Frage steht, dass Inhalte des Glaubens (*fides quae creditur*) lehr- und lernbar sind, dass sie sich geistig aneignen und verarbeiten lassen. So ist es realistisch, dass Personen den Glauben von Menschen in Vergangenheit und Gegenwart kennen und nachvollziehen. Die Frage nach Lehr- und Lernbarkeit, nach der Weitergabe des Glaubens richtet sich auf den Aspekt des existenziellen Voll-

zugs, also auf *fides qua creditur*, auf den Akt des Glaubens. Religiöses Lernen kann im Sinne des *fides quae creditur* Möglichkeiten eröffnen, konkrete Religionen kennenzulernen und somit Voraussetzungen schaffen, einen konkreten Glauben existenziell zu bejahen. *Fides qua* ist auf *fides quae* angewiesen, wobei gleichzeitig *fides quae* auf *fides qua* verweist, weil der Inhalt des Glaubens Gott selbst ist.

Da der Glaube mit Erfahrungen, deren Reflexion und dem Verstehen von Sprache und dem Kennen von Glaubensinhalten verwoben ist, kann im Zusammenhang mit Glauben von Lernen gesprochen werden. Glaube und religiöse Bildung stehen in einer Beziehung der Wechselseitigkeit. So ist Glaube auf Bildung angewiesen, da der Glaube selbst zu bilden und in die personale Identität zu integrieren ist. Durch religiöse Bildung eignet sich

der Mensch Reflexionsfähigkeit und Urteilsbildung an und kann dadurch bewusste Glaubensentscheidungen treffen. Gleichzeitig gilt es im Kontext religiöser Bildung, die Unverfügbarkeit von Glaubensentscheidungen bewusst zu halten. In dieser Unverfügbarkeit des Glaubens zeigen sich Grenzen, die jedes pädagogische Handeln prägen, was bei komplexen Lernvorgängen besonders deutlich wird. Die Wirksamkeit pädagogischen Handelns entzieht sich der äußeren Einflussnahme, wie dies auch im religiösen Bildungsbegriff grundgelegt ist. Religiöse Lehr- und Lernprozesse können den Menschen nicht zu einem gläubigen Menschen machen, Glaube kann nicht hergestellt und somit nicht weitergegeben werden. Demnach kann die Weitergabe des Glaubens nicht das Anliegen und die Zielsetzung heutiger religiöser Bildung sein.

Was aber ist dann das Anliegen und die Zielsetzung religiöser Bildung? Bildungspraxis kann Räume eröffnen, in denen Personen ihren Zugang zu Glauben und Religion reflektieren und sich mit anderen Personen über ihre Erfahrungen und Einstellungen verständigen können. Wird das Transformatorische, das dem Bildungsbegriff eingeschrieben ist, berücksichtigt, ist es Anliegen

So ist Glaube auf Bildung angewiesen, da der Glaube selbst zu bilden und in die personale Identität zu integrieren ist. Religiöse Lehr- und Lernprozesse können den Menschen nicht zu einem gläubigen Menschen machen.

religiöser Bildung, das eigene Welt- und Selbstverständnis anzufragen und herauszufordern. Dazu gilt es, die unterschiedlichen Lebenswelten, individuellen Voraussetzungen sowie religiösen und weltanschaulichen Einstellungen in den Blick zu nehmen. Neben den individuellen Faktoren beeinflussen gesellschaftliche und institutionelle Faktoren religiöse Bildungsprozesse. Die institutionellen Rahmenbedingungen berücksichtigend zeigt sich, dass je nach Lernort unterschiedliche Formen religiöser Bildung angeboten werden. Lernorte, denen sich religionspädagogische Überlegungen widmen, sind vor allem die Schule und die Gemeindekatechese, aber auch Erwachsenenbildung, Familie, elementare Bildungseinrichtungen, kirchliche Jugendarbeit oder digitale Medien. Da im jeweiligen Kontext, ausgehend vom zugrundeliegenden Anliegen religiöser Bildung, unterschiedliche Formen religiöser Bildung angeboten werden, fokussieren die folgenden Überlegungen aus dem religionspädagogischen Diskurs den Lernort Schule.

Lernort Schule – Zielsetzung und Formen religiöser Bildung heute

Schule ist ein Bildungsort, an den vielfältige Erwartungen mit unterschiedlichen Absichten gestellt werden. So ist auch der Religionsunterricht mit unterschiedlichen Erwartungen konfrontiert, denen er nicht allen gerecht werden kann. Wird das weite Bildungsverständnis zugrunde gelegt, hat sich Religionsunterricht gegen eine Funktionalisierung wie beispielsweise im Sinne der Ökonomisierung oder dem Gewinn von Kirchenmitgliedern oder der Glaubensweitergabe abzugrenzen. Vielmehr ist das übergeordnete Anliegen religiöser Bildung in der Schule, wie dies im Dokument „Religionsunterricht in der Schule“ 1974 im Rahmen der Würzburger Synode (1971–1975) benannt worden ist, dass dieser zu „verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen“ soll.

Anliegen religiöser Bildung in der Schule ist es dementsprechend, Schüler:innen Möglichkeiten zu eröffnen, sich mit Glauben und Religion zu befassen und sich dazu reflektiert in ein Verhältnis setzen zu können. Damit verbunden ist das Anliegen, dass der Mensch Verantwortung für seine Entscheidungen – auch in religiösen Fragen – übernimmt. Wie Religionsunterricht durchgeführt wird, ist von vielfältigen religionspädagogischen Konzepten und Lernformen geprägt, die in ihrer Vielfalt unterschiedliche religiöse Bildungsdimensionen in den Blick nehmen, um Schüler:innen mehrdimensionale religiöse Bildung zu ermöglichen. Diese Mehrdimensionalität von (religiöser) Bildung wird im aktuellen religionspädagogischen Diskurs durch den Bezug auf religiöse Kompetenz zu gewährleisten versucht. Wird religiöse Kompetenz in diesem



Kluger Religionsunterricht kann den Schülerinnen und Schülern wertvolle Optionen eröffnen, um das oft abstrakt anmutende Gebiet der Glaubensüberlieferung mit den eigenen Erfahrungen zu verbinden.

Sinne interpretiert, entspricht sie dem skizzierten religiösen Bildungsverständnis, wenn die Diskurse um die Orientierung an religiöser Kompetenz religionspädagogisch auch kontrovers geführt werden.

Religiöse Bildung in ihrer Mehrdimensionalität

Für den Religionsunterricht werden in Kompetenzmodellen Dimensionen unterschieden, die mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten und Akzentuierungen zu fassen versuchen, was mit religiöser Kompetenz gemeint ist: Als prozessbezogene Kompetenzen werden zusammengefasst die *Wahrnehmungskompetenz*, die *Deutungs-*

So werden beispielsweise im Lehrplan PLUS für katholische Religionslehre in Bayern die Inhaltsbereiche Mensch und Welt, die Frage nach Gott, Bibel und Tradition, Jesus Christus, Kirche und Gemeinde sowie Religionen und Weltanschauungen unterschieden.

kompetenz, die *Urteilskompetenz*, die *Sprach-/Dialog-/Kommunikationskompetenz* sowie die *Gestaltungs- und Partizipationskompetenz* unterschieden. Die *Wahrnehmungskompetenz* bezeichnet, dass Schüler:innen wahrnehmen, was geschieht, was sie berührt, was sie anspricht. Dies umfasst, religiös bedeutsame Phänomene als solche wahrnehmen zu können und inkludiert auch die affektive Dimension. Die *Deutungskompetenz* bezeichnet die Fähigkeit, religiös bedeutsame Sprache und Inhalte verstehen und deuten zu können sowie Zusammenhänge aufzudecken. Im Rahmen der *Urteilskompetenz* sind Schüler:innen fähig, in religiösen und ethischen

Fragen zu werten und begründet urteilen zu können, wodurch eigene Zugänge und Ansichten bestärkt oder irritiert werden können. Die *Sprach-/Dialog-/Kommunikationskompetenz* beschreibt, dass Lernende sprachfähig sind und ihre eigenen Vorstellungen ausdrücken sowie der gegenseitigen Achtung Ausdruck verleihen können. Die Sprachfähigkeit in Interaktionen umfasst sowohl das Sprechen über Religion als auch religiöses Sprechen. In der *Gestaltungskompetenz* können Lernende bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden, und die *Partizipationskompetenz* ermöglicht verantwortliches Handeln für sich und andere. Schüler:innen

können begründet am gesellschaftlichen, sozialen und kirchlichen Leben (nicht) teilnehmen. Diese prozessbezogenen Kompetenzen entwickeln sich in Auseinandersetzung mit bestimmten Inhaltsbereichen. So werden beispielsweise im Lehrplan PLUS für katholische Religionslehre in Bayern die Inhaltsbereiche Mensch und Welt, die Frage nach Gott, Bibel und Tradition, Jesus Christus, Kirche und Gemeinde sowie Religionen und Weltanschauungen unterschieden.

Die benannten Kompetenzen können ausschließlich von den sich bildenden Personen erworben werden. Wie Religionsunterricht durchgeführt werden sollte, um Schüler:innen religiöse Bildung in ihrer Mehrdimensionalität zu ermöglichen, wird religionspädagogisch breit diskutiert. Hier möchte ich einige Akzente setzen, die gegenwärtige Formen religiöser Bildung heute kennzeichnen.

Religiöse Bildung als Wechselgeschehen zwischen Subjekt und Inhalt

Im bereits benannten Synodenbeschluss zum Religionsunterricht wird die Wechselbeziehung von christlicher Botschaft und gegenwärtigen

Religionsunterricht kann den Lernenden Optionen eröffnen, Glaubensüberlieferung und eigene Erfahrungen beziehungsweise die eigene Lebenswelt miteinander zu korrelieren.

Erfahrungen, von Tradition und Lebenswelt als wesentlich benannt. Das Anliegen, dass der Religionsunterricht so angelegt ist, dass die religiöse Tradition und ihre Zeugnisse sowie die gegenwärtige Lebenswelt und Erfahrungen der Schüler:innen aufeinander bezogen werden, wird religionsdidaktisch mit dem Begriff der Korrelation diskutiert. Als Wegbereiter des Verständnisses von Korrelation gelten die Theologen Paul Tillich, Karl Rahner sowie Edward Schillebeeckx.

So meint beispielsweise Paul Tillich, dass Gott auf die Fragen des Menschen

antwortet und der Mensch unter dem Eindruck von Gottes Antworten seine Fragen stellt. Theologie sollte dementsprechend die menschlichen Fragen und Inhalte der Offenbarung so bearbeiten, dass deren Wechselbeziehung deutlich wird. Paul Tillich versucht, die Beziehung zwischen Gott und den Menschen zu betonen, ohne die Andersheit Gottes oder die Eigenheit der Welt aufzugeben. Auch Karl Rahner hat als wesentlicher Wegbereiter der Korrelation das statische Verhältnis von Offenbarung und Erfahrung aufgebrochen. Der Mensch ist ein freier Partner „für die Selbstmitteilung Gottes“ und von Gott her befähigt, in einen echten Dialog mit der biblischen Offenbarung zu treten. Diese anthropologische Orientierung wurde durch das Zweite Vatikanum aufgegriffen, was grundlegend für das korrelative Denken in der katholischen Religionspädagogik ist. Edward Schillebeeckx betont u. a. die Differenz zwischen Glaubenstradition und Gegenwartserfahrung und verweist darauf, dass Korrelationen scheitern können und damit auf die Fragilität von Korrelationen.

Anliegen von korrelativen Prozessen ist es, einen Dialog zwischen Inhalten und der eigenen Lebenswelt zu ermöglichen. Religionsunterricht kann den Lernenden Optionen eröffnen, Glaubensüberlieferung und eigene Erfahrungen bzw. die eigene Lebenswelt miteinander zu korrelieren. Beispielsweise können Elemente der Glaubensüberlieferung Jugendlichen zur kritischen Auseinandersetzung zur Verfügung gestellt werden. Korrelationen lassen sich durch bestimmte Methoden begünstigen, aber nicht herstellen. Der Prozess des Korrelierens kann ausschließlich von der Person selbst durchgeführt werden und dementsprechend ist es individuell verschieden, ob und wie Schüler:innen korrelativ lernen.

Der Prozess des Korrelierens wird als offener, fragiler und dynamischer

Die Berücksichtigung der Erfahrungen scheint für religiöse Bildung von besonderer Bedeutung zu sein.

Prozess gefasst und kann scheitern. Korrelatives Lernen wird immer wieder kritisiert. So wird angemerkt, dass die beiden Elemente Überlieferung und Lebenswelt als zwei Pole gedacht werden, was diese erst künstlich trenne. Außerdem kann kritisch angefragt werden, wie die beiden Pole Glaubensüberlieferung und Gegenwartserfahrung gewichtet werden und welche Bedeutung den beiden jeweils zugeordnet wird. Dies ist mit der Frage verbunden, ob ein Pol vorrangig bedacht wird, wie beispielsweise die Thematisierung von Erfahrungen verzweckt werden kann, um Inhalte entsprechend anzupreisen. Auch wird deutlich, dass manche Inhalte keine oder wenig Entsprechung in der Lebenswelt von Schüler:innen finden, weswegen nicht generell von korrelativem Unterricht, sondern von korrelativem Lernen innerhalb des Religionsunterrichts gesprochen wird. Trotz diverser Anfragen ist korrelatives Lernen im Religionsunterricht ein wesentlicher Zugang im Kontext der Religionsdidaktik.

Ein Modell, das den Bezug zur Lebenswelt und den Inhalten didaktisch konkretisiert, ist das der Elementarisierung. Grob zusammengefasst meint Elementarisierung, dass Unterrichtsinhalte unter Berücksichtigung der jeweiligen Schüler:innen auf das Wesentliche und Elementare konzentriert werden. Im Rahmen der Elementarisierung werden fünf Dimensionen unterschieden, von denen zwei die Lernenden, zwei die Inhalte und eine die Methode fokussieren, wobei die Dimensionen miteinander

Religiöse Erwachsenenbildung heute

In **Heft 1/2020** der *debatte* finden Sie auch die Beiträge von Dr. Ute Eiling-Hütig und Dr. Claudia Pfrang im Dossier zur KEB-Mitgliederversammlung 2019, in der diese den damals neu in das BayEbFÖG aufgenommenen Begriff der religiösen Bildung in seiner Bedeutung für die Katholische Erwachsenenbildung und für Politik und Gesellschaft reflektierte. ■

der verschränkt sind. Unter elementaren Erfahrungen werden die das Verständnis vorstrukturierenden Erfahrungen, die Schüler:innen bezogen auf bestimmte Lerninhalte bereits gemacht haben, verstanden. Elementare Zugänge berücksichtigen die Lernvoraussetzungen von Schüler:innen wie entwicklungspsychologische Voraussetzungen. Bezogen auf die Inhalte umfassen die elementaren Strukturen die Auswahl und Strukturierungen eines Themas, wohingegen sich die elementaren Wahrheiten die Frage stellen, inwiefern im jeweiligen Inhalt Wahrheiten verhandelt werden und welche Bedeutung das jeweilige Thema hat. Die Lernformen als fünfte Dimension beziehen sich auf die adäquate methodische Gestaltung, die sowohl die Inhalte als auch die Schüler:innen berücksichtigt.

Sowohl in der Korrelation als auch bei der Elementarisierung werden die Lebenswelt bzw. Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen wesentlich bedacht. Die Berücksichtigung der Erfahrungen scheint für religiöse Bildung von besonderer Bedeutung zu sein. Je nach inhaltlicher Auseinandersetzung haben Schüler:innen unterschiedliche Erfahrungen gesammelt, die sie im Kontext des Religionsunterrichts reflektieren bzw. ausgehend von diesen auch Inhalte anfragen können. Teilweise haben Kinder und Jugendliche keine oder wenige religiöse Erfahrungen, sofern ein enger Religionsbegriff zugrunde gelegt wird, gemacht wie bspw. einen Gottesdienst besucht, ein Gebet gesprochen oder eine Segenshandlung erlebt. Inwiefern vor diesem Hintergrund religiöse Erfahrungen im Religionsunterricht ermöglicht

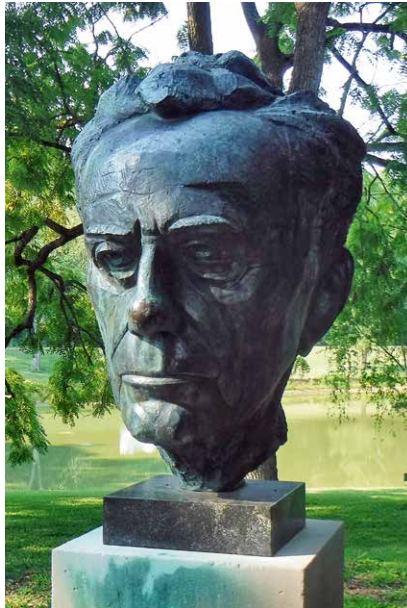


Foto: raschau / Wikimedia Commons, CC BY-SA 2.0

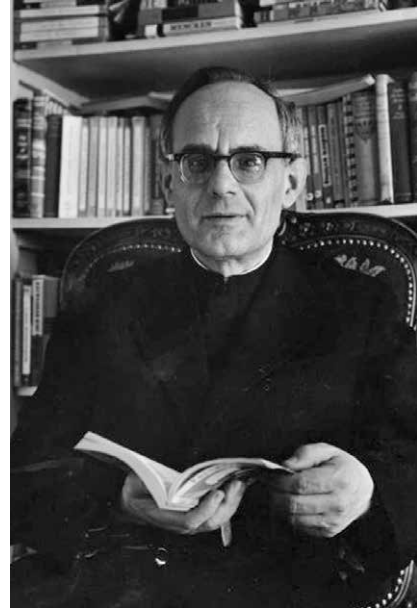


Foto: Richard Keeling / Wikimedia Commons, CC BY-SA 4.0

Links: Der protestantische Theologe Paul Tillich (1886–1965) – unser Bild zeigt eine Büste von ihm, wie sie heute in New Harmony in Indiana/USA ausgestellt wird – war der Meinung, Theologie sollte die menschlichen Fragen und Offenbarungsinhalte so behandeln, dass deren Wechselbeziehung deutlich wird. Dieser Gedanke liegt auch der modernen Religionspädagogik zugrunde. Rechts: Der Mensch sei ein freier Partner für die Selbstmitteilung Gottes, so der Jesuit und katholische Theologe Karl Rahner (1904–1984). Dieser Ansatz wurde vom Zweiten Vatikanum aufgegriffen und dadurch grundlegend für das korrelative Denken in der katholischen Religionspädagogik.

werden sollen, damit Schüler:innen diese reflektieren können, wird religionsdidaktisch unter dem Begriff des performativen Lernens verhandelt.

Religiöse Bildung als Reflexion von Erfahrungen

Dietrich Benner hält fest, dass Lernen Erfahrungen braucht und betont, dass grundlegende Welt- und Umgangserfahrungen künstlich zu sichern sind, sofern diese nicht gegeben sind. Da Schüler:innen heute oft kaum mit christlicher Tradition und deren Ausdrucksformen vertraut sind, befassen sich performative Ansätze damit, wie Religion im Klassenzimmer erleb- und verstehbar gemacht werden kann. Diskurse zum performativen Religionsunterricht sensibilisieren dafür, dass es im Religionsunterricht keineswegs selbstverständlich ist, zu beten, einen Gottesdienst zu feiern etc. Werden Schüler:innen im Kontext des Religionsunterrichts Erfahrungen ermöglicht, so sind diese als freiwillige Angebote zu verstehen. Auch hier wird die Eigenverantwortung von Schüler:innen stark berücksichtigt.

Ein Ansatz des performativen Lernens, der von Hans Mendl geprägt wurde, versteht religiöse Erfahrungen

im Kontext des Religionsunterrichts als „Teilhabe auf Zeit“. Dadurch werden zeitlich begrenzte, authentische Erfahrungen mit Religion ermöglicht, auf die sich Lernende freiwillig einlassen können, ohne dass damit eine dauerhaft existenzielle Haltung angestrebt wird. Dementsprechend kann nicht vorhergesagt werden, welche Bedeutung Lernende dem Erleben beimessen. Grundlegend für performatives Lernen ist, dass Schüler:innen ihre Erfahrungen distanziert reflektieren können und in einen Austausch mit der Gruppe eintreten können. Im Ansatz von Hans Mendl können drei Komponenten des performativen Lernens unterschieden werden: In der diskursiven Einführung erhalten Schüler:innen Hinweise, was sie erwarten wird, wie sie sich verhalten können, und ihnen wird der Freiwilligkeitscharakter der Erfahrung verdeutlicht. Das performative Erleben ermöglicht Lernenden thematisch fokussierte Erlebnisoptionen, die auch Momente der Zwischenreflexion enthalten können, die Distanzierung ermöglichen. In der abschließenden diskursiven Reflexion wird das Erfahrene im Anschluss ausgehend reflektiert, Möglichkeiten

Das Anliegen des Theologierens mit Kindern und Jugendlichen ist, diese als Subjekte ernst zu nehmen und ihnen Raum zu geben, ihre Überlegungen zu unterschiedlichen (religiösen) Themen mit anderen Kindern und Jugendlichen zu diskutieren.

In der Vielfalt an unterschiedlichen Zugängen und religionsdidaktischen Überlegungen zu religiöser Bildung zeigt sich die Komplexität und Mehrdeutigkeit des Begriffs religiöser Bildung und das Ringen darum, religiöse Bildung in der Gegenwart in Formen anzubieten.

eröffnet, sich mit anderen auszutauschen und sich selbst in ein Verhältnis zum Erlebten zu setzen.

Religiöse Bildung durch Kommunikation

Sowohl in der Auseinandersetzung mit Korrelation und Elementarisierung als auch beim performativen Lernen wird die Berücksichtigung von Erfahrungen und der Lebenswelt von Schüler:innen betont. Ein Religionsunterricht, in dem Erfahrungen reflektiert und unterschiedliche Lebenswelten berücksichtigt werden, eröffnet mehrperspektivische Kommunikationsräume, in denen Schüler:innen miteinander in ein Gespräch eintreten können. In Gesprächen und Begegnungen können Personen unterschiedliche Einstellungen kennenlernen und eigene artikulieren und dabei sowohl ein Verständnis für unterschiedliche Zugänge entwickeln als auch eigene Vorstellungen reflektieren und gegebenenfalls verändern.

Ein religionsdidaktischer Zugang, der die Kommunikation miteinander fokussiert und methodisch ausgestaltet, ist das Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen. Anliegen ist, Kinder und Jugendliche als Subjekte ernst zu nehmen und ihnen Raum zu geben, ihre Überlegungen zu unterschiedlichen (religiösen) Themen mit anderen Kindern und Jugendlichen zu diskutieren. Dies wird so konzipiert, dass lebensweltliche Erfahrungen und Fragen von Kindern und Jugendlichen sowie deren Potenzial zu Theologisieren ernst genommen werden. Die *Theologie von Kindern* umfasst die

Fähigkeit der Kinder, Überlegungen zu theologischen Fragen anzustellen. Die *Theologie mit Kindern* beschreibt den Dialog zwischen Kindern und berücksichtigt die Fähigkeit der Kinder, miteinander über ihre Einstellungen zu sprechen. In der *Theologie für Kinder* werden den Kindern theologische Impulse und Inhalte zum Weiterdenken angeboten. Im Prozess des Theologisierens werden diese drei Aspekte bedacht, indem die theologischen Überlegungen von Kindern ernst genommen werden, Kinder als Gesprächspartner:innen geschätzt werden und ihnen gleichzeitig Impulse zum Weiterdenken angeboten. Es werden offene Fragen gestellt, die kommunikativ bearbeitet werden. Diese theologische Kommunikationspraxis setzt keinen Glauben voraus, sondern die Offenheit, sich zu unterschiedlichen Themen Gedanken zu machen und ins Gespräch mit anderen einzutreten, worin sich religiöse Bildung ereignen kann.

Weitere religionsdidaktische Formen religiöser Bildung

Neben den hier benannten Überlegungen zu religiöser Bildung in der Schule werden vielfältige Formen religiöser Bildung angewandt, um mehrdimen-

sionale religiöse Bildung zu ermöglichen. Hierfür existieren umfangreiche religionsdidaktische Überlegungen wie zu symbolischem Lernen, biblischem Lernen, ästhetischem Lernen, ethischem Lernen, interreligiösem Lernen, globalem Lernen, Lernen an Kirchengeschichte und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zu all diesen Formen liegen unterschiedliche Konzepte und religionsdidaktische Überlegungen vor.

In der Vielfalt an unterschiedlichen Zugängen und religionsdidaktischen Überlegungen zu religiöser Bildung zeigt sich die Komplexität und Mehrdeutigkeit des Begriffs religiöser Bildung und das Ringen darum, religiöse Bildung in der Gegenwart in Formen anzubieten, die unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Entwicklungen sowohl der Lebenswelt und den Erfahrungen der Schüler:innen gerecht werden als auch die theologischen Inhalte und Traditionen angemessen berücksichtigen. Wie religiöse Bildung eröffnet wird, unterscheidet sich je nach Lernort, aber auch gesellschaftlichem Kontext, weswegen die Frage nach Formen religiöser Bildung sowohl in der Theorie als auch in der Praxis immer wieder zu stellen und wissenschaftlich zu reflektieren ist. ■

Einige Vorschläge zum Weiterlesen

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): *Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn 2003.

Benner, Dietrich: *Erziehung – Religion, Pädagogik – Theologie, Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft. Systematische Analysen zu pädagogischen, theologischen und religionspädagogischen Reflexionsformen und Forschungsdesiderata*, in: Groß, Engelbert (Hg.), *Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik*, LIT 2004, 9–50.

Boschki, Reinhold: *Einführung in die Religionspädagogik*. WBG 2016.

Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, <https://www.bibelwissenschaft.de/> [18.11.2022].

Deutsche Bischofskonferenz: *Religionsunterricht in der Schule*. In: *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe I*. Herder 1976, 113–152.

Lehrplan PLUS Bayern, <https://www.lehrplanplus.bayern.de> [18.11.2022].

Mendl, Hans: *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht*. Kösel 2008.

Peukert, Helmut: *Bildung in gesellschaftlicher Transformation*. Ferdinand Schöningh 2015.

Riegel, Ulrich/Kropac, Ulrich: *Handbuch Religionsdidaktik*. Kohlhammer 2021.

Schröder, Bernd (Hg.): *Bildung*. UTB 2021.

Bildung als teleologische Bestimmung

Eine Rekonstruktion der ontologischen Rahmenbedingungen bei Meister Eckhart
von Christian Fröhling

Wie würde Eckhart den Satz „Bilden ist sich bilden“ lesen?

Bildung ist sich bilden. Dieser schlichte Satz erscheint zunächst uneingeschränkt zustimmungswürdig und (selbst)verständlich. Ihm kann jedoch auf mehrfache Weise Sinn gegeben werden. Wer versucht, diesen Satz für sich zu erschließen, dem eröffnet sich ein ganzes Panorama von Fragen. Bildung meint sowohl einen Prozess als auch ein Ergebnis. Bilden kann dann als eine wie auch immer geartete formende Tätigkeit verstanden werden. Es stellen sich dann aber die Fragen: Wer bildet und wer wird gebildet? Bedeutet der Satz, dass Subjekt und Objekt des Bildens dasselbe ist und Bildung als Einheit von Subjekt, Objekt und Methode verstanden wird? Damit zusammenhängend entstehen weitere Fragen: Woran wird sich gebildet und welche Rolle spielt ‚die Welt‘ bei Bildung? Womit wir bei der Frage sind, ob Bildung eher ein aktiver oder eher ein passiver Prozess ist. Dazu auch noch: Wer oder was verursacht die Bildung? Die Frage der Kausalität wird im ‚didaktischen Dreieck‘, d. h. in Lehr- und Lernkontexten von Lehrendem, Lernendem und Gegenstand relevant, denn es ist die Frage, wer auf welche Weise am Bildungsprozess beteiligt ist und in welcher Weise das Ergebnis angezielt oder bewirkt werden kann. Diese Fragen eröffnen einen *ersten Horizont* der notwendigen Klärung, wenn nach dem Sinn dieses einfachen Satzes gefragt wird: Bilden ist sich bilden.

Bei der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Bildung in der Gegenwart wird gern und regelmäßig auf den spätmittelalterlichen Dominikaner Eckhart von Hochheim Bezug genommen. In diesem Beitrag möchte ich mich darauf beschränken, die spezifische Perspektive des dominikanischen Meisters auf Bildung am Beispiel dieses einfachen Satzes zu rekonstruieren. Also herauszufinden, mit welchen philosophischen Mitteln, die Eckhart verwendet, dieser einfache Satz verstehbar wird. Ich arbeite also die Rahmenbedingung heraus, die es Eckhart



Prof. Dr. Christian Fröhling, Professor für Religionspädagogik an der Katholischen Hochschule Mainz

Vertiefung des Themas von Seite 4–26

Was ist religiöse Bildung?

erlauben, *bildunge*, *bilde*, *bilden*, *ein-*, *ent-* und *überbilden*, sowie *Bild* (*imago*), *Vorbild* (*exemplar*) und *Form* (*forma*) in einen Zusammenhang zu bringen. Dieses Instrumentarium kann als eine – heute wenig vertraute – *Teleologie* und damit als eine bestimmte Form einer Seinslehre (Ontologie) rekonstruiert werden.

Einige biographische Hinweise zu Beginn: Eckhart ist vermutlich um 1260 in Thüringen geboren und war nach Kurt Ruh ein „Hochbegabter mit einer steilen Gelehrten- und Ämterlaufbahn“. Er wurde Dominikaner und war damit Angehöriger des Predigerordens, zu dem auch Albertus Magnus (1200–1280) und Thomas von Aquin (1225–1274) gehörten. Zu seinen Aufgaben gehörten die Seelsorge und das philosophische und theologische Lehren in Paris und Köln. Zudem übernahm er leitende Aufgaben in seinem Orden.

Eckhart lehrte in einer Zeit, die aufgrund der Wiederentdeckung der Schriften des Aristoteles als ein zweiter Anfang der Metaphysik (Ludger Honnefelder) bezeichnet wird. In diesem Zusammenhang der ontologischen Diskussion wurden auch muslimische Philosophen wie Averroes (1126–1198) und Avicenna (980–1037) und jüdische Philosophen wie Maimonides (1135–1204) rezipiert. Aber auch neuplatonisch geprägte Quellen, wie der *Liber de Causis*, waren für Eckhart feste Bezugsgrößen. Die Ontologie Eckharts und die konkurrierenden Ontologien franziskanischer Provenienz (Hispanus Gonsalvus und Duns Scotus) reagierten auf eine bestimmte Form eines radikalen Averroismus, in dem Gott nicht mehr unmittelbar in die Schöpfung eingreift. Eckhart und seine franziskanischen Gesprächspartner gehen freilich zwei verschiedene Wege in der Seinslehre.

Eckhart hinterließ ein zweisprachiges Werk: einerseits mittelhochdeutsche Predigten und andererseits ein unvollendetes, lateinisches Werk (*Opus tripartitum*), das dreiteilig konzipiert war. Er verstarb vermutlich auf dem Weg nach oder in Avignon im Jahre 1328, wo seine Lehre durch den Papst geprüft wurde und letztlich – nach seinem Tod – 28 Sätze verurteilt wurden. Aufgrund dieser Verurteilung war die Rezeption von Eckhart stark eingeschränkt.



Bildung im Horizont einer holistisch-teleologischen Ontologie

Das mittelhochdeutsche Wort *bildunge* kommt bei Eckhart nur einmal vor, gehört aber zum vielfach gebrauchten Wortfeld von *bilde* und *bilden*. *bildunge* hat bereits einen zweifachen Sinn: Es bezeichnet einerseits eine Tätigkeit bzw. einen Prozess und andererseits das Ergebnis dieser Tätigkeit. Eckhart beschreibt einen solchen Bildungsprozess am Beispiel des Bildhauers, das sich bis zu Plotin zurückverfolgen lässt und auch Michelangelo verwendet: „Ein Beispiel sehen wir, wenn ein Bild aus dem Holz oder dem Stein herausgeholt wird, wobei nichts verändert, vielmehr nur gereinigt, herausgehauen und herausgeholt wird. Ist dies alles durch die Hand des Künstlers herausgeholt, erscheint und erstrahlt das Bild.“ (Ioh. n. 575) *Bilden* umfasst bei Eckhart zweierlei Formungsprozesse: Zum ersten das Formen einer Materie zu einer Gestalt, wobei es sich um bereits geformte Materie handelt, die aber noch weiter formbar ist. Zum zweiten formt ein solcher Künstler ebenfalls nach einem (äußeren) Vorbild ein Konzept im Geist, nachdem er beispielsweise dann eine Statue gestaltet.

Das Eckhart'sche Verständnis für diese künstlerischen Bildungs- und Formungsprozesse gewinnen wir aber erst, wenn erkennbar wird, was Eckhart unter Schöpfung versteht. Erst im Kontext seiner spezifischen Schöpfungstheologie werden die Bildungsprozesse im Bereich von Kunst (*ars*) und Wissenschaft (*scientia*) verstehbar. Die Kontextualisierung der Kunst wird in der Auslegung von Kol 1,15 („Er ist das Bild des unsichtbaren Gottes, der Erstgeborene der ganzen Schöpfung.“) durch einen Vergleich einsichtig: „Erstgeborener aller Geschöpfe“, das heißt der allen Geschöpfen als Vorbild Vorgesetzte, dem sie [die Geschöpfe] ähnlich werden sollen, wie auch ein Maler seinem Schüler ein Bild vorsetzt, nachdem er ein ähnliches arbeiten soll.“ (Sermo 49 n. 505) Der Erstgeborene wird sowohl als Bild (*imago*) des unsichtbaren Gottes als auch als Vorbild (*exemplar*) der gesamten Schöpfung verstanden. Der künstlerische Formungsprozess – hier am Beispiel des Malens – orientiert sich am Modell der Schöpfung, die wiederum an die trinitarische Geburt des Sohnes aus dem Vater rückgebunden ist.

Damit ist ein *zweiter Horizont* abgesteckt, den es im Folgenden abzuschreiten gilt: In einem ersten Schritt (2.1.) wird darum herausgearbeitet, wie Eckhart die *Schöpfung* des Universums als Seinsakt und damit teleologisch denkt. Die Teleologie besteht aus drei miteinander verbundenen Elementen: Das Denken der Partizipation, das Akt-Potenz-Denken und das Denken des Einen. Erst damit wird einsichtig, was Eckhart unter Form und Formungsprozessen versteht. In einem zweiten Schritt (2.2.) wird herausgearbeitet, wie Eckhart diese Schöpfungsteleologie auf den Menschen anwendet und die Besonderheit des geschaffenen Menschen ebenfalls teleologisch mit dem Bildbegriff fasst. Der Mensch ist für Eckhart qua Bild ein Mikrokosmos (Welt im Kleinen), der die Aufgabe hat, der Schöpfungsteleologie in seinem Sein, Leben und Denken zu entsprechen. Erst

durch diesen unerlässlichen ‚Umweg‘ über die Schöpfungstheologie und die Anthropologie entsteht der Rahmen, der die angeführten Formungs- und Bildungsprozesse eines Bildhauers mit Hilfe der Teleologie verstehbar werden lässt. Die Formungs- und Bildungsprozesse in Kunst und Wissenschaft werden also erst im Kontext einer Schöpfungstheologie und Anthropologie verständlich. Bildung wird bei Eckhart darum (2.3.) nach dem Prinzip der Gottebenbildlichkeit verstanden, d. h. der Mensch steht vor der paradoxalen Aufgabe, ein Bild zu werden desjenigen Gottes, von dem man sich kein Bild machen kann und der nicht darstellbar ist.

Die Schöpfung des Universums als Seinsakt

Zum ersten Element der Teleologie: In seiner Schöpfungslehre entwickelt Eckhart ein Prinzip der Wirklichkeit (*esse ipsum*); dieses eine Prinzip kann als Wirk-, Form- und Finalursache der Vorstellung nach unterschieden werden. In der Weise, wie sich Gott als Schöpfer zu seiner Schöpfung verhält, unterscheidet Eckhart drei Aspekte. Sie lassen sich der Vorstel-

lung nach unterscheiden, sind aber drei Aspekte eines Schöpfungsaktes: Gott setzt die Geschöpfe ins Sein (Wirkursache), er unterscheidet sie voneinander innerhalb des geordneten Zusammenhangs des Universums (Formursache) und erhält sie im Sein und führt sie zu ihrem Ziel und ihrer Vollendung (Zielursache).

Eckhart entwickelt im Prolog seines Hauptwerkes eine Transzendentalienlehre. Transzendentalien sind allgemeine Begriffe, die allen Dingen vorgängig zu-

kommen und früher als alle Dinge sind. Damit reflektiert er die Vorannahmen seines Denkens. Zu den Transzendentalien gehören für ihn das Sein, das Gute und das Wahre. Bereits sein älterer Ordensbruder Thomas hob hervor, dass die Transzendentalien untereinander austauschbar sind. In seinem Prolog konzentriert sich Eckhart auf die Transzendentalie des Seins. Sie wird für ihn zum Ausgangspunkt der Wirklichkeit und mit Gott identifiziert: „Das Sein ist Gott.“ (*Esse est deus*) Und bei Gott sind Sein (*esse*) und Wesen (*essentia*) eins, d. h., sein Wesen ist Sein.

Damit entsteht eine Schwierigkeit: Wie kann irgendetwas anderes außerhalb von Gott existieren, der das Sein in seiner Vollkommenheit ist? Eckhart (und vor ihm Thomas) löst diese Schwierigkeit über den neuplatonischen Begriff der Teilhabe oder Partizipation. Mit dem Begriff der Partizipation können gleichzeitig die Ursache aller Dinge und die Wesensunterschiede zwischen den Dingen gedacht werden. Die Geschöpfe partizipieren am Sein selbst, und zwar auf eine begrenzte und endliche Weise. Sie sind, insofern sie am Sein selbst teilhaben. Die Geschöpfe haben keine selbständige Existenz. Vielmehr sind sie „zwischen Sein und Nichts aufgehängt“, wie es der systematische Theologe Johannes Hoff formuliert. Das heißt, sie existieren nur insofern, als sie in verschiedenen Graden an der Fülle des göttlichen Seins teilhaben. Gott schafft also nicht so, dass er ‚etwas‘ aus sich heraussetzt wie der Architekt, sondern er schafft Weisen der Teilhabe. Um sich im Sein zu halten, müssen die Geschöpfe mit ihrem Schöpfer verbunden sein.

Mit dem Begriff der Partizipation können gleichzeitig die Ursache aller Dinge und die Wesensunterschiede zwischen den Dingen gedacht werden.

Die erste Ursache (das Sein selbst) negiert also in jeder Wirkung auf bestimmte Weise ihre Einheit von Sein und Wesen. Das lässt sich auch umgekehrt formulieren: In jeder Wirkung wird auf bestimmte Weise die Einheit von Sein und Wesen der ersten Ursache negiert. D. h. die Geschöpfe sind Mängelwesen. Rainer Manstetten drückt es so aus: „Ein Seiendes ist Geschöpf, insofern ihm irgendetwas mangelt. Indem es nämlich als ein ‚Dieses‘ von einem ‚Jenes‘ unterschieden ist, mangelt es ihm, jenes zu sein. Zu Kreatur gehört das ‚nicht‘ und das ‚Nichts‘.“ Der Unterschied der Geschöpfe liegt deshalb innerhalb ihrer gemeinsamen Beziehung zum Schöpfer, der das Prinzip allen Seins ist.

Zum zweiten Element der Teleologie: Diese Partizipation von allem am Sein wird – und das ist der entscheidende Punkt bei Eckhart (wie bei Thomas) – mit den aristotelischen Begriffen von Akt und Potenz gedacht. Eckhart sagt es im Prolog so: „Denn das Sein als solches (*esse ipsum*) verhält sich zu allem anderen wie dessen Verwirklichung (*actus*) und Vollendung, ja es ist die Wirklichkeit aller Formen. Deshalb sagt Avicenna: das, was jedes Ding verlangt, ist das Sein und die Vollkommenheit des Seins.“ Um sich dem Sein als solchem zu nähern, sind wir nach Eckhart auf die Form (= das Wesen) verwiesen, die er als Potenz definiert. Die Form ist ‚schon immer‘ verwirklicht und hat Teil am Sein selbst, aber in ihrer Potentialität. D. h. eine Blüte *ist* ein Apfel, indem sich die Potenz Apfel-zu-sein bereits in der Blüte verwirklicht. Der ‚nächste‘ Seinsakt führt dann zu einem höheren Grad der Teilhabe. Es ist also graduell gedacht. Alles strebt für Eckhart auf die größere Verwirklichung seiner Wesenspotentiale hin, und zwar als Akt. Daher hat jedes Geschöpf innerhalb seiner Grenzen eine natürliche Neigung, zu Gott zurückzukehren, d. h. mit ihm vereinigt zu sein. In der Aktualisierung der Potenz kommt das Wesen an sein Ziel (*telos*): es hat qua Seinsakt Teil am Sein selbst.

Zum dritten Element der Teleologie: Es entsteht nämlich die Frage, wie das Verhältnis zwischen der göttlichen Wirkung im Geschöpf und der Wirkung des Geschöpfes selbst gedacht wird. Es geht also um das Verhältnis zwischen Erst- und Zweitursache. Dazu der Thomas-Forscher Rudi te Velde: „Die Wirkung Gottes in der Natur darf nicht so gedacht werden, daß Gott das Wirken der Natur sozusagen übernimmt, sondern gerade so, daß Gott die Natur in ihr eigenes Wirken setzt, indem er den Dingen Formen und Vermögen gibt und diese zu ihrer Wirkung bringt. Gerade darin zeigt sich die Seinsmacht des Schöpfers. Gott wirkt in der Wirkung der Natur, indem er als transzendente Ursache des Seins jede kategoriale Form und Kraft in der Natur von innen heraus mit dem Sein ‚vermittelt‘.“

Das Eine und das Viele verhalten sich dabei ebenfalls nicht wie in einer hierarchisierenden, zweigliedrigen Stufenordnung. Das Eine ist gerade nicht ‚oben‘, sondern es ist als transzendentales Prinzip die Bedingung der Möglichkeit gradueller Verschiedenheit innerhalb einer Seinsordnung: „Denn im Wesen des Ersten und Oberen liegt es, da es von ‚Natur reich‘ ist, das Niedere mit seinen Eigentümlichkeiten zu beeinflussen und zu berühren, zwischen denen Einheit und Ungeteiltheit besteht.“ (Prologus generalis n. 10) Dabei verwirklicht sich in der gestuften Seinsordnung jeweils ein höherer Grad von Einheit und Vollkommenheit: „Immer ist das im Niederen Geteilte eins

und ungeteilt im Oberen. Daraus erhellt, daß das Obere in keiner Weise im Niederen geteilt wird, sondern es bleibt ungeteilt und bindet und eint das im Niederen Geteilte.“ (Prologus generalis n. 10)

Es ist nun nicht so, dass bei Eckhart der Mensch vor Gott wie vor einem schwarzen Quadrat in Ratlosigkeit verfällt. Für Eckhart steht das Denken und das Sprechen Gott nicht auf ratlose Weise gegenüber, sondern es hat immer schon auf rätselhafte Weise an ihm teil. Die Welt hat nämlich theophanischen Charakter: Sie offenbart ihren Schöpfer, und zwar in unterschiedlichen Graden und entsprechend der Teilhabe. Johannes Hoff sagt es so: „Die Schöpfung hat den Charakter eines theophanischen Bildes, das in hierarchisch abgestuften Intensitäten an seinem göttlichen Wesen teilhat. Ein theophanisches Bild ist nicht identisch mit dem, was es abbildet. Dennoch enthält es, im Gegensatz zu einem Gemälde, nichts, was nicht in seinem Urbild enthalten ist.“ Eckhart unterscheidet drei Seinsstufen, durch die sich das erste Prinzip jeweils in vollkommenerer Weise offenbart: Seiendes, Lebendes und Denkendes.

Abschließend lässt sich festhalten, dass Eckhart Schöpfung teleologisch als einen Seinsakt denkt: Schöpfung bezeichnet die Beziehung der Welt in ihrer Gesamtheit zur transzendentalen Seinsursache. Dazu noch einmal Rudi te Velde: „Schöpfung ist kein Werdeprozeß, in dem das, was wird oder entsteht, eine Bewegung zu einem Endpunkt macht. [...] Schöpfung erfolgt ohne Bewegung (*motus*) oder Wechsel (*mutatio*): das Ganze des Geschöpfes [...] wird ins Sein gesetzt; es wird nicht *in* der Zeit geschaffen (in einem bestimmten Augenblick), sondern zusammen *mit* der Zeit. [...] Schöpfung bedeutet nicht Veränderung in der Welt; sie bezeichnet die Beziehung der Welt in der Gesamtheit ihrer zeitlichen Aufeinanderfolge zur transzendentalen Seinsursache, die selbst außerhalb von Natur und Zeit steht.“

Der Mensch als Einheit von Leib, Geist und Seele in der Gottesgeburt

Dieses teleologische Denken wendet Eckhart auch auf seine Anthropologie an. Wobei der Ausgangspunkt die Besonderheit der vernünftigen und geistigen Geschöpfe ist. Zu jeder Materie (wie bei der Statue) und zu jedem Geist gehören unterschiedliche Weisen der Bildsamkeit, also die Empfänglichkeit für neue Formen. Ein fundamentaler Unterschied der Bildsamkeit wird in der Auslegung zu Gen 1,26 („Lasst uns den Menschen machen nach unserem Ebenbild und Gleichnis“) klar benannt: „Für jetzt muss man aber wissen, worin die vernünftigen oder geistigen Geschöpfe sich von allen unter ihnen stehenden unterscheiden. Letztere sind nach dem Gleichnis von etwas, was in Gott ist, hervorgebracht worden und haben ihre eigenen Ideen in Gott, nach denen sie [...] geschaffen sind, nach Ideen, die auf die in der Natur voneinander unterschiedenen Arten eingeschränkt sind. Der Vorzug der geistigen Natur besteht darin, dass sie Gott selbst zum Gleichnis hat, nicht etwas, was in ihm in der Art einer Idee ist.“ (Gen. I n. 115) Während alle anderen Geschöpfe nach Ideen in Gott geschaffen und die Empfänglichkeit der Form auf eine Art (*species*) beschränkt sind, kommt allen geistigen Geschöpfen eine Ähnlichkeit mit Gott selbst zu, und zwar qua Verstand (*intellectus*). Der Verstand (*intellectus*) hat – so die aristotelische Definition – die Mög-



lichkeit, alles zu werden und ist gerade nicht auf bestimmte Formen beschränkt. Der Gegenstand des Verstandes ist die Gesamtheit des Seienden (*universitas entium*) und nicht nur dieses oder jenes (Seiende).

Der Mensch hat also darum für Eckhart die Aufgabe, seine vernünftige Seele (*anima rationale*) zu vollenden, indem sie zu einer „geistigen Welt“ (*saeculum intelligibile*) wird. Dies gelingt ihr, wenn sich in der vernünftigen Seele die Form des Ganzen (*forma totius*) abzeichnet. Im Kommentar zu Gen 1,26 heißt es: „Und Avicenna [...] sagt: ‚die Vollendung der vernünftigen Seele besteht darin, dass sie zu einer geistigen Welt wird und die Form des Alls (*forma totius*) sich in ihr abzeichnet‘, ‚bis sich in ihr die Ordnung des gesamten Seins (*dispositio esse universitatis*) vollendet und sie so zu einer geistigen Welt, dem Abbild des Seins des Weltalls wird‘. Der Mensch geht also so von Gott aus, dass er ‚zum Abbild des göttlichen Wesens‘ wird.“ (Gen. I n. 115) Der Mensch hat also die Aufgabe, zu einem Mikrokosmos („Welt im Kleinen“) zu werden, der mit der Schöpfung des ganzen Universums korrespondiert. Kriterium dieser Korrespondenz ist eine Ähnlichkeit zwischen der Ordnung des gesamten Seins und der geistigen Welt der Seele.

Wie wird aber die vernünftige Seele zu einer geistigen und dazu noch geordneten kleinen Welt? Dazu ist ein Blick in die Eckhart'sche Psychologie erhellend. Er formuliert zunächst: „Mein Leib ist mehr in meiner Seele, als daß meine Seele in meinem Leib sei.“ (Pr. 10) Die Seele ist für ihn (mit Aristoteles) die einheitsstiftende Form des Körpers mit seinen Teilen: „Die Seele wird in ihnen [den Teilen des Lebewesens] nicht geteilt, sondern bleibt ungeteilt und eint die einzelnen Teile in sich, so daß sie eine Seele, ein Leben, ein Sein und ein Lebendigsein haben.“ (*Prologus generalis* n. 10) Den Leib zu for-

men, ist eine nicht unwichtige, aber untergeordnete Aufgabe der Seele. Denn die Seele ist auch Geist (*anima rationale*), und darin hat sie eine höhere Existenzweise.

Die Seele wird also zu einer geistigen Welt, indem sie sich selbst aufbaut und zugleich die leiblichen Kräfte ordnet. Für den Aufbau der Seele ist verschiedenes ‚Material‘ notwendig. Alle Bereiche der Seele werden versorgt und müssen ausgebildet werden. D. h. indem die leiblichen und seelischen Kräfte auf ihre Weise, d. h. gemäß der Ordnung, geübt werden. Die Vernunft ist Geber dieser Ordnung, die der Ordnung der äußeren Welt entspringt. In einer harmonischen Einheit von Leib, Geist und Seele *realisiert* sich die Ordnung des gesamten Seins.

Wir haben gesehen, wie die Seinslehre von Eckhart zum einen an einem Prinzip partizipiert und zum anderen wie die Vielheit gestuft gedacht und dennoch auf ein einheitsstiftendes Prinzip verwiesen bleibt. Die Seele als Mikrokosmos wird also analog gedacht, wobei eben das einheits- und vielheitsstiftende Prinzip der Seele (als leibseelische Einheit gedacht) mit dem Begriff der Gottesgeburt ausgedrückt wird und an die innertrinitarische Geburt zurückgebunden ist.

Eckhart unterscheidet verschiedene Vermögen der Seele: Verstand, Wille, Gedächtnis. Das Wesen der Seele verortet Eckhart im Unterschied zu ihren Potenzen am Grund der Seele. Der Mensch (als Wesen) mit Leib, Geist und Seele muss also im Verhältnis zum Sein, das sie von Gott empfängt, in Potenz sein. Jenes empfangene Sein ist in der Weise des Aktes. D. h. alle Potenzen der Seele – die oberste Vernunft am Seelengrund mit einbegriffen – partizipieren ontologisch am ersten Prinzip, indem sie in verschiedene Graden ihre Potentialität aktualisieren. Der höchste Grad der Teilhabe am göttlichen Wesen beschreibt Eckhart mit der Sohnesgeburt. „Fürwahr, in der gleichen Geburt, da der Vater seinen eingeborenen Sohn gebiert und ihm die Wurzel und seine Ganze Gottheit und seine ganze Seligkeit gibt und sich selbst zurückbehält, in dieser selben Geburt nennt er uns seine Freunde. Wenngleich du von diesem Sprechen nichts hörst oder verstehst, so gibt es doch eine Kraft in der Seele [...], die ist ganz abgelöst und ganz lauter in sich selbst und göttlicher Natur eng verwandt: in dieser Kraft wird es verstanden.“ (Pr. 27) Mit diesem Akt des Seins und der Einheit am Grund der Seele hat der Mensch Anteil am Sein selbst. Die Gottesgeburt ist also die Vollendung der Gottebenbildlichkeit. Mit der Metapher der Gottesgeburt, die Eckhart von Origenes übernimmt, ist eine fundamentale Wandlung der Seele gemeint, eine Transformation ihrer selbst. Die Seele *wird* und ist *eins*, wenn sie am Schöpfungsakt teilhat. „Gott und ich, wir sind eins in solchem Wirken; er wirkt und ich werde.“ (Pr. 6)

Bildung als die gnadenhafte Freilegung einer leib-geistig-seelischen Einheit

Der Seinsakt drückt sich darin aus, dass der Mensch nach dem Bild des Mikrokosmos eine geistige Welt aufbaut, in der sich die teleologische Ordnung der ganzen Schöpfung widerspiegelt und so eine leib-geistig-seelische Einheit freigelegt wird. Bildung wird bei Eckhart nach dem Prinzip der Gottebenbildlichkeit verstanden, d. h. der Mensch steht vor der paradoxalen Aufgabe, analog zur Schöpfung ein Bild zu werden desjenigen Gottes, von dem man sich kein Bild machen kann und der nicht darstellbar ist.

Weiterführende Literatur

MEISTER ECKHART (1964ff.) *Meister Eckhart. Die deutschen und die lateinischen Werke I–V*, Stuttgart.

FRÖHLING, CHRISTIAN (2015) *Bild und Bildung. Die Relecture der Mystagogie Meister Eckharts* (Praktische Theologie heute 137), Stuttgart.

HOFF, JOHANNES (2021) *Verteidigung des Heiligen. Anthropologie der digitalen Transformation*, Freiburg im Breisgau.

LADENTHIN, VOLKER (2021) *Bildung als zentrales Regulativ gesellschaftlich relevanter Geltungsansprüche. Ein pädagogischer Grundriss*, in: Schröder, Bernd (Hrsg.) *Bildung (Themen der Theologie 14)*, Stuttgart, 139–164.

MANSTETTEN, RAINER (2001) *Negative Theologie und negative Anthropologie. Zur Aktualität Meister Eckharts*, in: *Theologische Quartalsschrift* 181, 112–133.

MIETH, DIETMAR (2019) *Die Entstehung des Bildungsgedankens bei Meister Eckhart*, in: *Theologische Quartalsschrift* 199, 75–95.

RUH, KURT (2018) *Meister Eckhart. Theologe, Prediger, Mystiker*, München.

TE VELDE, RUDI (2005) *Schöpfung und Partizipation*. S.Th. I qq. 44–47 und qq. 103–105, in: Speer, Andreas (Hrsg.) *Thomas von Aquin: Die Summa theologiae (De Gruyter Studienbuch)*, Berlin, 100–124.

Nun können wir zum Bild des Bildhauers des Anfangs zurückkehren, das zweifach angewendet werden kann: Zum einen mit Blick auf das Sein des Menschen als Bild und zum anderen mit Blick auf das Tun des Menschen. Eckhart in seinem Johanneskommentar: „Wir bitten also Gott, er zeige in Werk und Wirkung, dass er ‚Vater der Erbarmung‘ ist, der sich unser erbarmt, damit das, was wir von Natur aus sind ‚dem Ebenbild gemäß‘ (*ad imaginem*), durch die Gnade ‚der Ähnlichkeit gemäß‘ (Gen 1,26) zum Vorschein kommt.“ (Ioh. n. 575) Erst durch die vorübergehend erscheinende Gnade zeigt sich die Natur des Bildes. Erst durch Gnade erscheint die Natur des Bildes und offenbart dessen aktuellen Grad an Vollkommenheit. Die gebrochene, durch die Sünde überschriebene Schöpfung wird durch den Künstler – der Sohn Gottes – gereinigt und erstrahlt in neuem Glanz.

Die keimhafte Anlage im Wesen des Menschen muss freigelegt und entfaltet werden, weil sie überlagert und durch die Sünde verdunkelt ist. Teleologie meint nicht Determination, sondern eine Bestimmtheit, die in der Aktualisierung eines Telos liegt, das erst noch freigelegt werden muss. Das ist die konkrete Aufgabe des Menschen: die keimhafte Anlage im Wesen des Menschen zur Entfaltung kommen zu lassen. Der Lehrende ist dann analog zum Künstler für Eckhart jemand, der (wie der Lernende auch) im konkreten Werk eine Form aufgehen und eine frühere Form vergehen lässt. Im menschlichen Schöpfungsakt, der Gelassenheit als Haltung voraussetzt, wird eine abgestufte Teilhabe als leiblich-geistig-seelische Einheit am Schöpfungsakt selbst gedacht. Bildungsprozesse sind also darum bei Eckhart immer schöpferisch und mimetisch. Bildung meint also die (gradueller) Vervollständigung der Gottebenbildlichkeit in der Gottesgeburt, die mit einer Entbildung einhergeht, so dass offenbar wird, was der Mensch qua Schöpfung immer schon ist. Bildung bleibt so eine Unverfügbarkeit und eine Bedingtheit eingeschrieben.

Bildung ist für Eckhart also zuerst ein Transformationsprozess, der den Menschen auf das erste Prinzip ausrichtet und damit eine Form kontemplativer Betrachtung. Die höchste Form der zweckfreien Betrachtung (Leben ohne warum) ist nach Johannes Hoff das „einsehende Verstehen“ (*intellectus*). „Vernunft, die sucht und Vernunft, die nicht mehr sucht, die vielmehr in sich selbst ein lauterer Licht ist.“ (Pr. 37). In der betrachtenden Erschließung des Seinaktes kommt der Betrachter zur Ruhe (*reductio ad mysterium*) und tritt in ein Schwingungsverhältnis ein. Dieses Phänomen beschreiben gegenwärtige Forscher mit Resonanz oder Responsivität. Das ist die Grundlage für Kunst und Wissenschaft.

Bildung ist sich bilden. Diesen einfachen Satz mit den philosophischen Instrumentarium Eckharts zu verstehen, war die Aufgabe. Im Sinne Eckharts müsste dieser Satz wohl in folgender Weise modifiziert werden: Kein sich bilden ohne sich selbst bilden, doch keine Selbstbildung ohne Gottbewusstsein, aber auch kein Gottbewusstsein ohne Selbstvergessen und Selbstentbilden. Der Fokus auf das Selbst will die Reduktion der Bildung auf eine bildende Tätigkeit abschließen. Wenn es aber um *Selbstbildung* geht, dann kann

das Selbst zweifach verstanden werden: Einerseits kann es als das Subjekt des freien Willens und andererseits als eine leiblich-geistig-seelische Einheit verstanden werden: kurz als Person. Für Eckhart ist letzteres der Fall, auch wenn er den Person-Begriff nur sporadisch verwendet. Das entzieht jeglichen Selbstbegründungstheorien den Boden. Erst das Prinzip des Seins als Erstursache bedingt Bildungs- und Entbildungsprozesse, in denen sich das vorgängige Prinzip innerhalb der Seins- und Erkenntnisordnung offenbart.

Zur Reflexion der Vorannahmen von Bildungstheorien

Am Schluss soll die Ebene der Vorannahmen von Bildungstheorien in den Blick kommen. Eckhart konzeptualisiert mit der Teleologie eine bestimmte Form der Seinslehre. Im Unterschied zu dieser hier rekonstruierten Teleologie sei kurz angedeutet, welche andere Vorannahmen bei Eckhart gese-

hen werden können und welchen Einfluss diese auf das Bildungsdenken haben. So sieht der Erziehungswissenschaftler Volker Ladenthin im Bildungsdenken eine Kontinuität zwischen Spätmittelalter und Gegenwart und formuliert mit Blick auf Eckhart: „Die ‚imago-dei‘-Theorie will Herkunft und damit Würde des Menschen erklären, seinem Leben ein Ziel geben und dem Handelnden eine Aufgabe. Der Mensch ist (1) Werk Gottes und soll (2) Gottes Abbild werden; dazu muss er sich (3) bemühen. Damit sind drei für die Bildungstheorie bis heute *gültige Aspekte* benannt: (1) Die Eingebundenheit des Menschen in eine für

den Menschen sinnhaft zu erfahrende oder gestaltende Welt, (2) die Formulierung eines Ziels des menschlichen Handelns und (3) der Hinweis darauf, dass dieses Ziel nur durch Bemühen erreicht werden kann.“ Mit Blick auf die Vorannahmen ist zweierlei an dieser Bestimmung hervorzuheben: zum einen eine Trennung zwischen Sein (1) und Sollen (2+3) und zum anderen die Auffassung des Werdens. Denn Werden wird als – quasi naturgesetzlicher – Prozess verstanden, in dem das, was wird oder entsteht, eine Bewegung zu einem Endpunkt oder einem Ergebnis darstellt. Vor dem Hintergrund der obigen Eckhart-Interpretation wird klar, dass hier Bildung nicht teleologisch gedacht wird. Die Teleologie verwandelt sich hier in eine mechanistische Wirkursächlichkeit unter Absehung von Form- und Zielursache. Eine Output-gesteuerte Kompetenzorientierung scheint ebenfalls von dieser Art der Kausalität geprägt. Mit einem solchen Verständnis von Kausalität kommt es dann zu einer Stufung *ad infinitum* von Mittel-Zweck-Relationen: Mittel zu einem Zweck, das wiederum Mittel zu einem höheren Zweck ist („Zweck der Zwecke“).

Manche ordnen Eckhart als einen Vorläufer moderner Bildungs- und Subjekttheorien ein. Meine Überlegungen bestätigen aber die Einschätzung von Dietmar Mieth, dass eine „Anwendung des uns vertrauten Bildungsbegriffes – in der Tradition von Humboldt – auf Meister Eckhart eine retrospektive Projektion ist“. Das zeigt: Es ist – nicht nur bei Eckhart – aufschlussreich zu untersuchen, mit welchem Hintergrund der einfache Satz „Bilden ist sich bilden“ gelesen wird. ■

Kein sich bilden ohne sich selbst bilden, doch keine Selbstbildung ohne Gottbewusstsein, aber auch kein Gottbewusstsein ohne Selbstvergessen und Selbstentbilden.



Kants Theologie der Hoffnung

von Volker Gerhardt

Vertiefung des Themas von Seite 4–26

Was ist religiöse Bildung?

Nicht nur außerhalb der Philosophie ist von Kants Gottesverständnis oft selten mehr im Gedächtnis geblieben, als Heinrich Heines Wort, Kant habe seinen Gott „über die Klinge“ springen lassen, der seitdem „unbewiesen in seinem Blute“ schwimme. Dieses Bonmot aus Heines Deutscher Geschichte ist auf Kants kritische Einsicht bezogen, dass sich die Existenz Gottes nicht beweisen lasse, zumindest nicht so, wie die Tatsache, dass die Erde rund ist, dass sie sich um sich selber dreht und in ihrem kosmischen Lauf einmal im Jahr die Sonne umrundet.

Mit Blick auf die von Kant festgestellte Unmöglichkeit, Gottes leibhaftige Existenz zu beweisen, hatte Moses Mendelssohn von Kant als dem „Alleszermalmer“ gesprochen. Das sollte heißen: Nichts, das vorher nach einer festgefügt Ordnung zusammenzuhängen schien, könne vor dem Urteil eines kritischen Philosophen bestehen. Zwar hätte Kant diesem Urteil Mendelssohns nicht zugestimmt, doch es macht deutlich, wie Kant auf viele seiner gläubigen Zeitgenossen gewirkt hat.

Und wer heute ein wenig in den Biographien blättert, die über Kant in Umlauf sind, der weiß, dass Kant *kein Kirchgänger* war. Als der auf Friedrich den Großen folgende König Friedrich Wilhelm II. zu den Krönungsfeierlichkeiten mit seinem ganzen Hofstaat nach Königsberg angereist war und die Universität besuchte, hatte ihn der amtierende Rektor Immanuel Kant auf das Liebenswerteste begrüßt, und ihn nach den akademischen Feierlichkeiten zum Dom geleitet.

Vor dem Kirchenportal aber verabschiedete Kant die Majestät mit dem Hinweis darauf, dass er selbst den „Afterdienst“ eines Gottesdienstes nicht schätze und ließ ihn mit seinem Gefolge allein in die Kirche ziehen.

Der Philosoph hat es also nicht nur nicht vermocht, Gott als einen real existierenden physischen Teil der Welt zu erweisen, sondern er hat auch den weltlichen Zeremonien und Ritualen der Gottesverehrung misstraut. Und dennoch ist Gott in Kants Denken eine kaum zu überbietende geistige Größe.

Das will ich zunächst an einigen Beispielen vor Augen führen, um anschließend bewusst zu machen, wie Kants Auszeichnung des Göttlichen zu verstehen ist, um abschließend im letzten Teil anzudeuten, warum Kants philosophischer Umgang mit dem Göttlichen von so außerordentlichem Einfluss auf die nachfolgenden Denker sein konnte. Auch dabei beschränke ich mich auf *einen* Punkt, der mit der eminenten Rolle des *Glaubens* und der *Hoffnung* zu tun hat.

Gott und die Welt

Als junger Magister und in der Erwartung, sich damit habilitieren zu können, hat Kant 1755 ein Buch veröffentlicht, das in der Geschichte der Astronomie Epoche gemacht hat. Es gelingt dem Autor, die Beschaffenheit ferner Sterne als *Galaxien* – und damit als weit entfernte „Milchstraßen“ – zu deuten. Darüber hinaus präsentiert er eine Hypothese zur *Entstehung der* Sonnensysteme aus den sich in den Weiten des Kosmos in Millionen und Abermillionen Fällen verdichtenden rotierenden Gasnebeln.

Kant kommt damit einer Auffassung nahe, die wir heute mit dem Zustand verbinden, der in der ersten Epoche nach dem sogenannten „Urknall“ geherrscht haben dürfe, ohne dass es eine Vorstellung davon gab, wie die Welt entstanden sein könnte. Für Kant stand lediglich außer Zweifel, dass es rein physikalische Ursachen gewesen sein dürften, die alles in Bewegungen gesetzt haben dürften. Dass Gott einfach nur gesprochen haben könne, so dass alles auf sein Wort hin entstanden sein könnte, hielt er für eine frommen Glauben, der zwar seine tiefere Bedeutung haben könne; aber die Entstehung des Kosmos, so war Kant überzeugt, könne nur aus physikalischen Ursachen erklärt werden. Er schlug den Antagonismus von *Gravitation* und *Repulsion* vor, die in ihrem notwendigen Gegensatz in der Lage seien, alle Naturprozesse in Gang zu bringen. Mit Newton ging Kant davon aus, dass diese sich wechselseitig aufhebenden mechanischen Kräfte in der Lage seien, die unbelebte wie auch die belebte Natur hervorzubringen.

Das einzige, was Kant nicht aus dem Wirken der Elementarkräfte von Anziehung und Abstoßung ableiten konnte, war die Tatsache der *Existenz* des zunächst gas-

Der Philosoph hat es also nicht nur nicht vermocht, Gott als einen real existierenden physischen Teil der Welt zu erweisen, sondern er hat auch den weltlichen Zeremonien und Ritualen der Gottesverehrung misstraut.

Damit ist mit Blick auf den Ursprung nichts anderes gesagt, als dass Gott als *Urheber von allem*, was es für den erlebnisfähigen Menschen gibt, namhaft gemacht werden kann.

förmigen *Stoffs*, der das Universum füllt und sich unter dem Druck von teils anziehenden und teils abstoßenden Kräften immer mehr zu der Vielfalt der *Materien* verdichtet, aus denen die Sterne, die Planeten und alles, was sich in ihnen, auf ihnen und zwischen ihnen befindet. Er sah sich also nicht in der Lage, die Entstehung selbst zu erklären. Somit

blieb die Frage offen, woher die *Materie* stammt, aus der die Elemente der Welt bestehen.

Kants Vermutung ist, die *Materie* müsse von Gott gegeben worden sein, und eben diese Schöpfungstat sei auch schon alles, was Gott zur Welt beigetragen habe. Denn alles Weitere werde gleichsam von selbst durch das Zusammenwirken der elementaren physikalischen Kräfte besorgt, die natürlich auch Gott so eingerichtet haben muss.

Das ist, in denkbar knapper Fassung, die These, die Kant 1755 vertritt. Fünfunddreißig Jahre später, also 1790, entwickelt Kant in seiner *Kritik der Urteilskraft* eine weiterführende Überlegung, wie es gedacht werden könne, dass die physikalischen Kräfte in der Lage sind, auch die *Entstehung des Lebens* und den mit ihm auftretenden *Geist* zu begreifen. Kant ließe sich somit als ein *Materialist* reinsten Wassers verstehen, wenn da nicht seine fortbestehende Überzeugung gewesen wäre, dass die *Materie*, die aus der ihr innewohnenden *Energie* und der von ihr freigesetzten *Kräfte* alles Folgende entstehen lässt – diese Potenzen aber von niemand Geringerem als von Gott in die Welt eingebracht worden sind.

Damit ist mit Blick auf den Ursprung nichts anderes gesagt, als dass Gott als *Urheber von allem*, was es für den erlebnisfähigen Menschen gibt, namhaft gemacht werden kann. Nicht von ungefähr stellen sich in der *Kritik der Urteilskraft* dann auch die Begriffe der *Physiko-* und der *Ethikotheologie* ein.

Vorrangig ist jedoch, dass Gott von Kant selbst noch in seiner kritischen Zeit, in der Gott, nach Heine, schon längst „unbewiesen“ in seinem Blute hätte liegen sollen, weiterhin als Urheber der Welt begriffen werden muss, einer Welt, die diesem Urheber nicht nur in ihrem Anfangsimpuls, sondern auch in den nachfolgenden Etappen ihrer weiteren Entwicklung verbunden bleibt, weil ja auch die Kräfte, die sie steuern, von Gott ins Werk gesetzt werden.

Gott wird zwar nicht als Wesen gedacht, das jederzeit ins Weltgeschehen eingreifen kann. Aber als machtvoller *Initiator des physischen* wie auch des *organischen Geschehens* der Welt hat der Gott, von dem Kant spricht, als die *Ursprungs- und Fortsetzungsinstanz* der Welt zu gelten. Nur zu *beweisen* – und noch nicht einmal zweifelsfrei zu *demonstrieren* ist er in diesen Funktionen nicht. Doch eben das soll sich später als der unschätzbare Vorzug Gottes erweisen.

Die Selbstgenügsamkeit Gottes

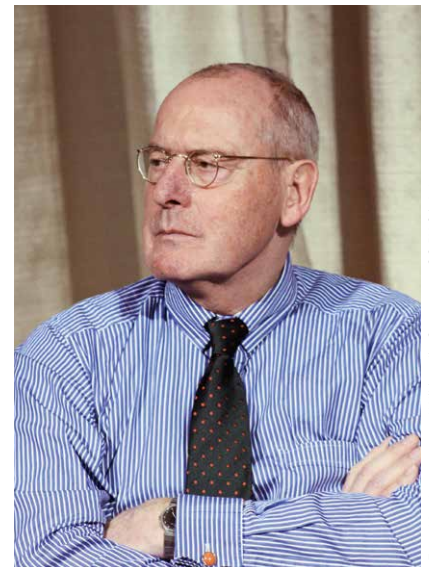
Der in seiner Existenz nicht zwingend zu beweisende Gott bekommt acht Jahre später von Kant einen *prägnanten Begriff*, und zwar in einer kleineren Schrift unter dem Namen *Der einzig mögliche Beweisgrund zu einer Demonstration des Daseins Gottes*. Sie erscheint 1763 und ist ausschließlich einer Frage gewidmet, die in der nahezu zwanzig Jahre später veröffentlichten *Kritik der reinen Vernunft* zum zentralen Thema werden wird: Es geht um die *Erkennbarkeit Gottes* und um die Möglichkeit, überhaupt von einem „Dasein Gottes“ zu sprechen.

In detaillierten und höchst anschaulichen Beispielen führt Kant vor Augen, was sich aus der Sicht der Philosophie anführen lässt, um das Wirken eines göttlichen Wesens anschaulich zu machen. Das reicht vollauf, um zu erklären, warum sich das Interesse der Menschen auf Gott richtet. Nur im strikten *logischen* und *physikalischen* Sinn beweisen lässt sich das „Dasein Gottes“ nicht. Auch in verbindlicher Weise demonstrieren lässt sich die Existenz eines höchsten Wesens nicht.

Hätte Kant daraus die Konsequenz gezogen, dass es den in seinem Dasein nicht zweifelsfrei zu beweisenden Gott im strengen Sinn des Wortes gar nicht „gebe“, hätte er vielleicht schon damals den Argwohn der königlichen Religionswächter auf sich gezogen. Doch das geschah erst 1792 und unter der Ägide des Königs, den Kant bei dessen Antrittsbesuch in Königsberg gar nicht mit in den Dom begleitet hatte. Elf Jahre nach der Publikation der ersten Vernunftkritik in der Regierungszeit Friedrichs des Großen hatte die Zensurbehörde Friedrich Wilhelms II einige religions- und kirchenkritische Aussagen in Kants 1792 erstem Beitrag zu seiner *Religion in den Grenzen der bloßen Vernunft* zum Anlass einer ernsthaften *königlichen Verwarnung* genommen, die Kant den Verlust seiner Bezüge und seiner Ämter angedrohte.

Doch trotz des vom König selbst unterschriebenen Re-skripts hat sich Kant, nach einer gehorsamst vorgetragenen Bitte um Verständnis, nicht davon abhalten lassen, den Text unverändert als erstes Kapitel in seine *Religionsschrift* von 1793 zu übernehmen.

Doch ganz gleich, wie die politischen Umstände 1763 beschaffen waren: Die Idee einer Zensur kam 1763 schon deshalb nicht auf, weil Kant im Schlussabschnitt des Buches über die *Demonstration eines Beweisgrunds für das Dasein Gottes* eine Redewendung gewählt hatte, die nicht nur ganz und gar *unverdächtig* war, sondern die als *denkbar*



Prof. Dr. Volker Gerhardt, Professor em. für Praktische Philosophie an der Humboldt-Universität zu Berlin

Foto: Von Isarmatrose / Wikimedia Commons, CC BY-SA 3.0



größte Auszeichnung für ein göttliches Wesen angesehen werden kann: Kant spricht von einem Gott, der sich in jeder Hinsicht *selbst genügt!* Die Rede ist von der „Allgenugsamkeit Gottes“:

„Gott ist allgenugsam. Was *da* ist, sei es möglich oder wirklich, das ist nur *etwas*, in so fern es durch *ihn* [durch Gott] gegeben ist. Eine menschliche Sprache kann den Unendlichen so zu sich selbst reden (!) lassen: *Ich bin von Ewigkeit zu Ewigkeit, außer mir ist nichts, ohne in so fern es durch mich (!) etwas (!) ist.* Dieser Gedanke, der erhabenste unter allen, ist noch sehr vernachlässigt, oder mehrenteils gar nicht berührt worden.“

Wohl gemerkt: Der sich selbst genügende Gott hat es noch nicht einmal nötig, zu anderen seiner selbst zu sprechen. Er spricht hier zu sich selbst über sich selbst – und Kant ist der

Ansicht, diese Selbstausszeichnung Gottes sei bislang noch nie angemessen verstanden worden.

Das ist eine großartige Stelle, die in ihrer rhetorischen Anlage wie auch nach ihrem philosophisch-theologischen Gehalt unüberbietbar ist. Hinzu kommt, dass Kant das derart gekennzeichnete Wesen Gottes aus der Sicht des Menschen „überzeugend“ nennt und das überdies vom Beweis durch stringente Argumente oder durch anschauliche Demonstration unterscheidet: „Es ist durchaus nöthig“, so beendet Kant seine frühe Schrift über den *Beweisgrund*, „dass man sich vom Dasein Gottes überzeuge; es ist aber nicht ebenso nöthig, dass man es *demonstriere* [oder *beweise*].“

Das ist eine großartige Stelle, die in ihrer rhetorischen Anlage wie auch nach ihrem philosophisch-theologischen Gehalt unüberbietbar ist. Hinzu kommt, dass Kant das derart gekennzeichnete Wesen Gottes aus der Sicht des Menschen „überzeugend“ nennt und das überdies vom Beweis durch stringente Argumente oder durch anschauliche Demonstration unterscheidet: „Es ist durchaus nöthig“, so beendet Kant seine frühe Schrift über den *Beweisgrund*, „dass man sich vom Dasein Gottes überzeuge; es ist aber nicht ebenso nöthig, dass man es *demonstriere* [oder *beweise*].“

Gott im Widerstreit

Nach diesem Blick auf einen frühen Text Kants dürfte es gerechtfertigt sein, nicht näher auf die *Antinomien* der *Kritik der reinen Vernunft* einzugehen, in denen es Kant gelingt, die Destruktion der ontologischen Gotteslehre mit Hilfe eines einzigartigen literarischen Kunstgriffs zu inszenieren. Dass Leser wie Moses Mendelssohn so erschüttert und Künstler wie Heinrich Heine so nachhaltig beeindruckt waren, hat auch mit dem buchnischen Kabinettstück zu tun, mit dem Kant die Aporien einer mit absolutem Wahrheitsanspruch auftretenden philosophischen Metaphysik zu Fall bringt:

Auf der *linken* Buchseite wird mit bezwingender Logik dargetan, dass die Welt einen *Anfang* hat und auf der direkt gegenüberliegenden *rechten* Seite wird mit der gleichen Stringenz bewiesen, dass nur das *Gegenteil* der Fall sein kann.

Entsprechend verfährt Kant auch mit dem Gegensatz von *Freiheit* und *Kausalität*, mit dem von der *Existenz* und *Nicht-Existenz Gottes* und schließlich mit der Frage, ob er innerhalb der Welt oder auch außerhalb derselben etwas

schlechthin *Notwendiges* gibt oder nicht. Die von Kant aufgestellten Gegensätze schließen sich wechselseitig aus und werden doch beide in den auch buchnisch sichtbar gemachten parallelen Beweisschritten als die jeweils *einzig zulässige Wahrheit* dargetan.

Das könnte tatsächlich als die „Zermalmung“ der Gottesfrage verstanden werden, wenn Kant nicht im selben Zusammenhang, scheinbar beiläufig, den Ausdruck wiederholte, mit dem er sein vor Jahren publiziertes Buch über die *Demonstration des Daseins Gottes* geendet hatte. Ich zitiere aus der angeblich die Gotteslehre endgültig destruirenden *Kritik der reinen Vernunft*:

„Die transzendente Idee von einem nothwendigen allgenugsamen [!] Urwesen [wie Gott hier in kritischer Distanz genannt wird, V.G.] ist so überschwenglich groß, so hoch über alles Empirische, das jederzeit bedingt ist, *erhaben*, daß man theils niemals Stoff genug in der Erfahrung auftreiben kann, um einen solchen Begriff zu füllen, theils immer unter dem Bedingten herumtappt und stets vergeblich nach dem Unbedingten, wovon uns kein Gesetz irgend einer empirischen Synthesis ein Beispiel oder dazu die mindeste Leitung giebt, suchen wird.“

Hinzu kommt einige Kapitel später, in der *Transzendentalen Methodenlehre der Kritik der reinen Vernunft* – und zwar im drittletzten Abschnitt – eine folgenswertere Erörterung *Vom Meinen, Wissen und Glauben*. Sie muss als Überleitung zu den beiden noch folgenden Vernunftkritiken über die *praktische Vernunft* (1788) und die *Kritik der Urteilskraft* (1790) verstanden werden. Und in beiden spielt der *Glauben*, wenn auch unter verschiedenen Titeln und mit unterschiedlichen Leistungen, eine entscheidende, für Kants kritisches Denken maßgebliche Rolle.

Das Schöne und das Erhabene

Mit dieser Einsicht kann man es sich ersparen, mit textnaher Akribie den Abschnitt über *Meinen, Wissen und Glauben* durchzunehmen, um zu zeigen, wie stark Kant, der, soweit es möglich ist, vom *menschlichen Wissen* ausgeht. Aber mit Blick auf das *moralische Handeln* und das ästhetische *Urteilen* kommt man damit nicht weit. Hier kommt es wesentlich an auf die *mitmenschliche Selbstschätzung*, auf das *Bewusstsein der personalen Würde* sowie das *Gefühl der Achtung* für alles das, was der Mensch als ihm maßgeblich überlegen empfindet. Moral und menschliche Lebensführung sind niemals allein durch *Wissen, Geschicklichkeit* und technisches Können fundiert. Sie bedürfen vielmehr der Leitung und der Stütze

Die von Kant aufgestellten Gegensätze schließen sich wechselseitig aus und werden doch beide in den auch buchnisch sichtbar gemachten parallelen Beweisschritten als die jeweils *einzig zulässige Wahrheit* dargetan.

durch das *Meinen* und das *Für-wahr-halten* sowie – und dies keineswegs zuletzt – des *Glaubens*.

Auf dem Feld der Ästhetik stehen einerseits das *Gefühl für das Schöne* und andererseits die *Empfänglichkeit für das Erhabene*, das im *Erleben einer Überwältigung* durch einen grundsätzlich überlegenen sinnlichen Eindruck und dem sich gleichwohl einstellenden *Glück*, ihm mit eigener Kraft standzuhalten, möglich ist.

Die sinnliche Komplexität im affektiven Überschwang des ästhetischen Urteils sowohl mit Blick auf das Schöne wie auch unter dem optischen oder akustischen Eindruck einer uns erschauern lassenden Übermacht des Erhabenen kann völlig frei von religiösen Assoziationen sein! Und dennoch rühren sie an das Göttliche, so dass es uns nicht wundert, wenn Kant in dem Versuch, den Eindruck der absoluten Selbstbezüglichkeit des „allgenugsamen“ göttlichen Wesens zu beschreiben, das Attribut des Erhabenen verwendet. Das ist so viel und so wenig fromm, wie das Duett in Mozarts *Zauberflöte*, in dem sich Tamina und Papageno wechselseitig versichern, dass die Liebe zwischen Weib und Mann „an die Gottheit“ reichen.

Achtung, Glaube, Hoffnung

Dass die Moralphilosophie Kants auf einem Fundament aufruhet, das niemals bloß aus *Wissen* und *rationaler Einsicht* bestehen kann, wurde schon betont. In der Lehre von den *Triebfedern der reinen praktischen Vernunft* wird das zum Thema. Viele uns allen wohl vertraute Gefühle, auch solche, die wir uns nur zu gern moralisch zugutehalten, werden im Text genannt, ohne jedoch vor Kants strengem Urteil Gnade zu finden. So geht es mit dem „Wohlwollen gegen sich selbst“ oder dem „Wohlgefallen an sich selbst“, so viel Humanität und Menschenliebe in sie auch gemischt sein mögen.

Aber dann wird von Kant ein „*positives Gefühl*“ genannt, das „nicht empirischen Ursprungs ist und *a priori* erkannt wird“. Es ist die „Achtung fürs moralische Gesetz“, von der es heißt: Es sei ein „Gefühl“,

„welches durch einen intellektuellen Grund gewirkt wird, und dieses Gefühl ist das einzige, welches wir völlig *a priori* erkennen, und dessen Nothwendigkeit wir einsehen können“.

Auch dieses Gefühl hat, wie die des Erhabenen, eine ihr innewohnende paradoxe Verfassung. Denn in ihr wird das moralische Gesetz als etwas erkannt, was uns als „Bestimmungsgrund unseres Willens in unserem Selbstbewusstsein demüthigt“, uns aber dennoch veranlasst, ihm zu folgen.

Dieses Gefühl ist, so Kant, durchaus „*auch* positiv“ und kann so als „Bestimmungsgrund“ unseres Willens angesehen werden, ein Grund, der für sich „*Achtung*“ verdient. Und damit, so schließt Kant, könne das moralische Gesetz

nicht nur objektiv, sondern auch „*subjectiv* ein Grund der *Achtung*“ sein. Und mit dieser Ergänzung werden „*Überzeugung*“ und letztlich auch „*Achtung*“ und „*Gefühl*“ als unverzichtbare philosophische Basiskräfte rehabilitiert.

Wie soll man zur *Achtung* fähig sein, wenn man nicht Motive hat, die über den Augenblick hinausgehen und die Lebensführung eines Menschen insgesamt betreffen? Auf diese Frage ist die *Dialektik der Kritik der praktischen Vernunft* bezogen, in der Kant davon spricht, dass die menschliche Vernunft in dem, was sie einem Menschen anrät, *Postulate* benötigt, die es ihm erlauben, etwas als für ihn als Person *als so verbindlich* anzusehen, dass er sich nicht nur dann und wann, sondern überhaupt in seinem Leben, nach den Prinzipien der Vernunft, richten können sollte.

Und hier besteht das entscheidende Postulat für Kant darin, dass es diesen sich selbst genügenden, gar nicht auf die Welt angewiesenen und dennoch alle ihre Kräfte in sich vereinigenden *Gott*, derart für den Menschen gibt, dass er als *Urheber der gesamten Natur* und als *Grund von allem* gelten kann.

Natürlich *wissen* wir nicht, ob es so ist, und wir können auch künftig nicht auf Beweise rechnen. Aber wenn wir dies nicht in unserem *moralischen Glauben* als für uns verbindlich annehmen, verlieren wir nicht nur die *Überzeugung* von der *Einheit unserer Person*, sondern wir können es auch nicht länger für möglich halten, ob das, was wir in jeder für uns als bedeutsam angesehenen Handlung tun, auch nur von der *geringsten Bedeutung für das ist, was wir in der Welt tun!*

Das *Postulat vom Dasein Gottes* erlaubt uns somit, von der *Überzeugung* einer *inneren Einheit unserer Person* und von dem *Glauben* an die *Übereinstimmung zwischen dem, was wir tun, und dem, was wir als die Welt begreifen*, auszugehen. Ohne dieses Postulat verlieren wir nicht nur unsere *Identität als Person* im strengen Sinn des Wortes. Vielmehr geht so auch der *Zusammenhang mit der Welt*, den das von uns *geglaubte Dasein Gottes* garantiert, ein für allemal verloren!

Zwar, um das noch einmal zu betonen, *wissen* wir nicht, dass es so ist. Schon der Versuch, es wissen zu wollen, würde unsere Kräfte übersteigen. Aber unter der Prämisse des Postulats können wir immerhin die *Hoffnung* haben, dass es so ist. Und es ist diese *Hoffnung*, von der Kant sagt, dass mit ihr die Religion anhebt.

Moralische Glaubwürdigkeit

Das, was ich hier in aller Kürze vorgetragen habe, wird so schnell vermutlich niemand nachvollziehen können. Also insistiere ich noch einen Moment auf diesem Punkt der *moralischen Glaubwürdigkeit*, die das Postulat vom Dasein Gottes ermöglicht.

Es lässt uns nämlich erkennen, wie das unscheinbar erscheinende kleine Lehrstück über *Wissen, Meinen und Glauben* am Ende der *Kritik der reinen Vernunft* auch die

Viele uns allen wohl vertraute Gefühle, auch solche, die wir uns nur zu gern moralisch zugutehalten, werden im Text genannt, ohne jedoch vor Kants strengem Urteil Gnade zu finden.



Die Kohärenz zwischen Person und Weltbegriff, die Kants Postulat zu fassen sucht, wird auch in der möglichen Deckung zwischen Mensch und Menschheit unterstellt.

soll ich tun? Was darf ich hoffen? philosophisch gerechtfertigte Antworten in Aussicht zu stellen vermag. Und da Kant die drei Leitfragen der Philosophie wiederholt in *eine einzige Frage* einmünden lässt, ist zugleich beantwortet, dass nicht nur dem *Wissen* und *Meinen*, sondern auch dem *Glauben* eine grundlegende Rolle in der *Selbstschätzung des Menschen* zukommt. *Der Mensch ist*, so darf man ohne Übertreibung – und ohne theologischen Hintergedanken – sagen, *notwendig auf den Glauben angewiesen*.

Das dürfte in der Beziehung zwischen „Meinen“ und „Glauben“ niemanden überraschen. Doch es lohnt sich – angesichts des verbreiteten Szientismus und Säkularismus – sehr wohl, die wechselseitige Angewiesenheit von Glauben und Wissen zu exponieren.

Denn angesichts der landläufigen Meinung, Kant habe Gott über die Klinge springen lassen, so dass er, insbesondere auch nach Nietzsches Wort „Gott ist tot“ und mit Marxens Gassenhauer von Gott als dem „Opium fürs Volk“, auch philosophisch in Ruhe gelassen werden sollte, ist es durchaus erheblich, sich klar zu machen, dass Kant, der Gott nicht erst mit der *Kritik der reinen Vernunft*, sondern schon lange vorher für gar nicht beweisbar gehalten hat, dennoch auch aus der Sicht des aufgeklärten Menschen von Gott mit guten Gründen sagen kann, dass der Mensch auf Gott angewiesen bleibt.

Mensch und Menschheit

Abschließend brauche ich nur noch kenntlich zu machen, wie die Frage „*Was ist der Mensch?*“ mit der *Hoffnung* verbunden ist. Man ahnt es bereits, wenn man in der *Triebfedernlehre* der *Kritik der praktischen Vernunft* liest, dass Kant das Ineinander von *Demütigung* in der Pflichterfüllung und der sich damit zugleich einstellenden *Selbstaufwertung* des Menschen am Beispiel einer neutestamentarischen Botschaft illustriert. Das Bemerkenswerte dieses Beispiels ist, dass es auch die innere Beziehung zwischen dem Göttlichen und dem Menschlichen offenlegt. Das Zitat lautet:

„*Liebe Gott über alles und deinen Nächsten als dich selbst.*“

praktisch bedeutsamen philosophischen Disziplinen der *Moral*, der *Ästhetik* und der *Theologie* auf eine neue Grundlage stellen! Hier wird *der Glauben als Fundament grundlegender Aussagen der kritischen Philosophie Kants* überhaupt *anerkannt!*

Damit ist auch die Voraussetzung dafür geschaffen, dass die Philosophie tatsächlich auf alle von ihm wiederholt betonten *Grundfragen der Philosophie: Was kann ich wissen? Was*

In der Auslegung des Satzes hebt Kant hervor, dass man Gott nicht lieben kann wie einen anderen Menschen, denn Gott sei „kein Gegenstand der Sinne“:

„Gott lieben, heißt in dieser Bedeutung, seine Gebote *gerne* thun; den Nächsten lieben, heißt, alle Pflicht gegen ihn *gerne* ausüben.“

Und zu dieser inneren, aus eigenem Antrieb erfüllten Pflicht gegenüber dem Nächsten gehört bei aller Freiwilligkeit: Überwindung – oder, wie Kant sagt, „Aufopferung“, die er als eine „innere Nöthigung“ versteht.

Möglich ist sie nur unter einer weiteren Voraussetzung, die Kant schon in der *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (1785) in Anspruch nimmt, dass der Mensch zu seiner Einheit als Person letztlich nur darin findet, dass er sich als einen *integralen Teil* der *Menschheit* begreift:

„Handle so, daß du die Menschheit in deiner Person, als in der Person eines jeden anderen jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst.“

Das könnte man als eine unerhörte Anmaßung ansehen, die jeden Menschen überfordert. Tatsächlich aber ist sie Bestandteil einer jeden Berufung auf die Würde der eigenen Person und den Anspruch auf Achtung dieser Person durch jeden anderen Menschen.

Das gehört inzwischen zu den *Prämissen des Menschenrechts* und ist Bestandteil nicht nur der *Charta der Vereinten Nationen* und einer stattlichen Anzahl nationaler Verfassungen. Bestimmungen dieser Art werden zwar von vielen Menschen missachtet und auch von vielen als pure Ideologie angesehen. Aber jene, die es für möglich erachten, dergleichen Bestimmung für sinnvoll und begründbar zu halten, dürften es nicht als abwegig ansehen, die Rationalität in Kants Postulat vom Dasein Gottes als durchaus praxistauglich anzunehmen. Denn die Kohärenz zwischen Person und Weltbegriff, die Kants Postulat zu fassen sucht, wird auch in der möglichen Deckung zwischen Mensch und Menschheit unterstellt.

Allein mit diesem Vertrauen auf die Verbindung von Mensch und Menschheit, ja, bereits im Anspruch auf die Würde des einzelnen Menschen, liegt ein *Glauben*, der ohne den *Glauben* an eine diesen Zusammenhang allererst ermöglichende, umfassende Macht, nicht möglich wäre. *Gott*, so kann man, ohne damit im konfessionellen Sinn „religiös“ zum werden, sagen, ist es, der uns im vollen Sinn des Wortes zu Menschen macht. ■

Gott, so kann man, ohne damit im konfessionellen Sinn „religiös“ zum werden, sagen, ist es, der uns im vollen Sinn des Wortes zu Menschen macht.

„Was ist das?“ oder von „Gottes Gemütsart“

Religiöse Bildung in den Romanen Thomas Manns

von Dirk Heiße

Religiöse Bildung – das ist so eine Sache bei einem mehrfachen Sitzenbleiber ohne Abitur, der freilich zigfacher Ehrendoktor mehrerer Universitäten weltweit geworden ist (in Bonn sogar zweimal) und Ehrenprofessor seiner Vaterstadt Lübeck ebenso wie der Princeton University war. Und so darf ich Sie auf fünf Teile vorbereiten, die uns durch das erzählerische Werk führen sollen, vom Roman „Buddenbrooks“ aus dem Jahr 1901 bis zur Legende vom Sünder-Papst Gregorius im Roman „Der Erwählte“, erschienen ein halbes Jahrhundert später, 1951. Am besten beginnen wir wenige Schritte von hier am Wirtshaus Seerose, wo im Jahr 2003 auf Initiative des Thomas-Mann-Forums München eine Gedenktafel angebracht wurde.

I.

Die Tafel weist darauf hin, dass der damals 25-jährige junge Autor Thomas Mann im Sommer 1900, nach dreijähriger Arbeit, seinen Roman „Buddenbrooks. Verfall einer Familie“ hier, im dritten Stock des Hauses Feilitzschstraße 5 (heute 32), beendet hat. Um die Tafel graphisch etwas interessanter zu gestalten, haben der Künstler Joachim Jung und ich uns überlegt, die ersten drei gesprochenen Worte des Romans, „Was ist das“ und die letzten drei gesprochenen Worte „Es ist so“ in der Handschrift Thomas Manns abzubilden. Das hatte gute Gründe. Thomas Mann selbst hat in einem frühen Notizbuch festgelegt, dass sein Roman mit „Was ist das“ be-

ginnen und mit „Es ist so“ enden sollte, dass also diese sechs Wörter die Kompositionsklammer der „Buddenbrooks“ bilden sollten. Nun aber sind, wie zu zeigen ist, dieser Anfang und dieser Schluss des Romans besonders stark religiös bestimmt, ja, haben direkt mit religiöser Bildung zu tun!

Die erste Seite des Romans, dessen Handschrift im Zweiten Weltkrieg in München ver-

Vertiefung des Themas von Seite 4–26

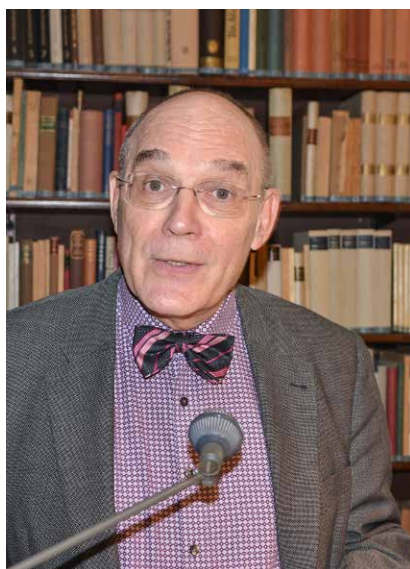
Was ist religiöse Bildung?

brannt ist, hat sich als Fragment einer frühen Fassung erhalten. Wir sehen das, was Thomas Mann im Notizbuch als „Anfang“ festgelegt hat: „Was ist das. – Was – ist das ...“. Wir platzen als Leser mitten in ein Examen hinein. Im Jahr 1835 sitzt die achtjährige Antonie Buddenbrook, genannt Tony, auf den Knien ihres Großvaters und stammelt „Was ist das“. Es gibt kein Fragezeichen, dafür zwei Gedankenstriche und drei Punkte: Die Kleine scheitert, sie kommt raus, weiß nicht mehr weiter. Und ihr Großvater macht sich über sie lustig: „Je, den Düwel ook, c'est la question, ma très chère demoiselle.“ Im plattdeutschen Dialekt beschwört er den Teufel und überlässt im Französisch der höheren Stände die Frage seinem lieben Fräulein.

Aus der Bredouille des Versagens hilft Tony ihre Mutter heraus, die dem Töchterchen vorsagt „Tony (...) ich glaube daß mich Gott –“, und da weiß Tony weiter, wiederholt nochmal „Was ist das“, spricht darauf langsam „Ich glaube, daß mich Gott“, kommt wieder hinein und setzt „während ihr Gesicht sich aufklärte, rasch hinzu: –, geschaffen hat samt allen Kreaturen, war plötzlich auf glatte Bahn geraten und schnurrte nun, glückstrahlend und unaufhaltsam, den ganzen Artikel daher, getreu dem Katechismus, wie er soeben, Anno 1835, unter Genehmigung eines hohen und wohlweisen Senates, neu revidiert herausgegeben war.“

Wir Leser werden ebenfalls „aufgeklärt“ – Tonys Frage „Was ist das?“ bezieht sich im Kleinen Katechismus Dr. Martin Luthers mit seinen „erläuternden Sprüchen“ nach dem ersten Hauptstück mit den zehn Geboten auf das zweite Hauptstück „Das christliche Glaubensbekenntnis“

Im plattdeutschen Dialekt beschwört er den Teufel und überlässt im Französisch der höheren Stände die Frage seinem lieben Fräulein.



Dr. Dirk Heiße, Vorsitzender des Thomas-Mann-Forums München e. V.



und da auf den ersten Artikel „Von der Schöpfung“, der beginnt: „Ich glaube an Gott den Vater, allmächtigen Schöpfer des Himmels und der Erden.“

Dieser Artikel wird nun aber nicht nur nicht zitiert, er kommt, wie die Handschrift deutlich zeigt, überhaupt nicht vor. „Buddenbrooks“ beginnen mit einem Nicht-Text, mit einem Nicht-Zitat, und wenn es nicht so schrecklich neumodisch klänge, müsste man hier von einer Dekonstruktion sprechen, denn was liegt hier anderes vor als eine Zerlegung oder Auflösung? Wir könnten auch sagen, dass der nicht gesprochene oder nicht zitierte erste Glaubensartikel zur unsichtbaren Vor-Geschichte der Erzählung gehört, dass der Anfang gar kein richtiger Anfang ist im Sinne des „Es war einmal“, sondern eben ein unmittelbarer Einstieg in ein Gespräch oder, wie hier, in ein religiöses Examen.

Tony „schnurrte nun (...) den ganzen Artikel daher“, also ohne tieferes Verständnis dafür. Und ihr Großvater mokiert sich über den Passus, dass Gott „Kleider und Schuh, Essen und Trinken, Haus und Hof, Weib und Kind, Äcker, Vieh und alle Güter“ gegeben habe und fragt als Geschäftsmann seine Enkelin, „wieviel sie für den Sack Weizen nähme, und [erbietet] sich, Geschäfte mit ihr zu machen“. Johann Buddenbrook erweist sich hier als „objektiver Rationalist“ und entspricht damit dem für das Haus Buddenbrook zuständigen Pastor Wunderlich, der für das „Tatchristentum“ steht. Doch der auswendig gelernte Katechismus-Text und der Spott, mit dem der Großvater die Glaubenslehre kommentiert, sind – zusammen mit dem im Dialekt versteckten „Düwel“ oder Teufel – zugleich die ersten Zeichen des Verfalls dieser Familie.

Schon der Eingang zu „Buddenbrooks“ ist also eine Lehrstunde in religiöser Bildung. Wir könnten uns nun auf die komischen Jerusalemabende im Hause Buddenbrook einlassen, mit ihren „ausgedehnten Morgen- und Abendandachten“, oder die Rollen der verschiedenen Pastoren durch die vier Generationen referieren, vom Tatchristentum des Pastor Wunderlich, über die Doppelmoral des Pastor Kölling und der raffgierigen „Reisepastoren“ bis zum eitlen Schauspieler-Pastor Pringsheim. Zuletzt erlebt der kleine Hanno Buddenbrook das Christentum im Religionsunterricht des Oberlehrers Ballerstedt nur noch als perversen preußischen Schuldrill, bei dem sich die „religiöse Unterweisung auf das sture Abhören biblischer Vieh-Statistiken aus dem Buche Hiob“ beschränkt und der Schuldirektor als „der liebe Gott“ Angst und Schrecken verbreitet.

Doch es gibt ja noch die Schlussformel, das „Es ist so“! Am „Schluß des Romans“, wie es im Notizbuch heißt, versammeln sich im leeren Haus „acht Damen (...) schwarz gekleidet“, also in Trauer, und nehmen Abschied. Das Gespräch kommt am Ende auf die vielen Verstorbenen der Familie, und es stellt sich die Frage, oder besser: die Frage aller Fragen: ob man sich im Jenseits wiedersieht. Tony, der das Leben, wie sie immer wieder betont, so arg mitgespielt hat, ist skeptisch, und meint „Wenn es so wäre...“,

wieder mit drei Punkten ins Unbestimmte hinein, wie zu Beginn des Romans bei der Frage „Was ist das?“.

Da kommt am Tisch die Lehrerin Therese, genannt Sesemi Weichbrodt „in die Höhe, so hoch sie nur konnte. Sie stellte sich auf die Zehenspitzen, reckte den Hals, pochte auf die Platte, und die Haube zitterte auf ihrem Kopfe. ‚Es ist so!‘ sagte sie mit ihrer ganzen Kraft und blickte alle herausfordernd an.“ Ob Eschatologie oder Auferstehung, das ist keine Frage: „Es ist so“ – Sesemi Weichbrodt weiß, dass man sich im Jenseits wiedersieht. „Was ist das?“ – das war die Katechismus-Frage zum ersten Glaubenssatz. Das „Es ist so“ schließt die Klammer des Romans zur Jenseits-Vergewisserung und variiert zugleich das Schlusswort der katechetischen Erläuterung: „Das ist gewißlich wahr.“

Die drei letzten Worte der Sesemi Weichbrodt sind aber nicht das Schlusswort des Romans. Das lautet: „Sie stand da, eine Siegerin in dem guten Streite, den sie während der Zeit ihres Lebens gegen die Anfechtungen von seiten ihrer Lehrerinnenvernunft geführt hatte, bucklig,

winzig und bebend vor Überzeugung, eine kleine, strafende, begeisterte Prophetin“. „Prophetin“ lautet also das letzte Wort des Romans, und damit beginnt bei Thomas Mann ein sonderbarer Prophetenreigen.

II.

Der nächste ‚Prophet‘ im Werk Thomas Manns ist der Held Lobgott Piepsam in der Grotteske „Der Weg zum Friedhof“. Der ärgert sich über einen falsch fahrenden Radfahrer und pervertiert in einer apokalyptischen Wutrede das Bild- und Textprogramm des damals neuen Münchner Nordfriedhofs; und so ist es kein Wunder, dass Lobgott, oder besser Schmähgott Piepsam seine Rede nicht überlebt. Ausführlich habe ich die Grotteske in dem Buch über Das Rätsel der Sphingen vom Nordfriedhof behandelt.

Auf Lobgott Piepsam folgt im Prophetenreigen Thomas Manns der fanatische Savonarola-Imitator Hieronymus in der Novelle vom Schwert Gottes, „Gladius Dei“. Der regt sich in einer Kunsthandlung am Odeonsplatz über ein (in seinen Augen) gotteslästerliches Madonnenbild auf und wird rausgeschmissen. Ist der Himmel am Anfang dieser Novelle mit den berühmten Eingangsworten „München leuchtete“ noch seidenblau gewesen, so hat er sich am Ende in einen schwefelgelben Gewitterhimmel verwandelt, und Hieronymus sieht darin über der Feldherrnhalle „ein breites Feuerschwert stehen“, das „Gladius Dei“, das diese gottlose Kunst vernichten soll, und „mit einem versteckten und krampfigen Schütteln seiner hinabhängenden Faust“ murmelt er, dass das „cito et velociter“, bald und schnell, geschehen solle!

Die Novelle ist ein Nebenwerk zu Thomas Manns einzigem Theaterstück, „Fiorenza“, das 1492 im Florenz der Medici spielt. Darin ist der echte florentinische Bußprediger Girolamo Savonarola der Gegenspieler des sterbenden Lorenzo de' Medici, genannt der Prächtige. Savonarola, heimlich verliebt in Lorenzos Frau, die schöne Fiore, gilt als

„Prophetin“ lautet also das letzte Wort des Romans, und damit beginnt bei Thomas Mann ein sonderbarer Prophetenreigen.

„Prophet“, und ist, nach seiner eigenen Aussage, zugleich Künstler und Heiliger. Vor allem aber ist Savonarola ein Fanatiker, dessen Predigten sich gegen den Luxus Lorenzos, gegen die Schönheit der Fiore und gegen alles richtet, was nicht seiner Ideologie entspricht. Er endet im Feuer.

Ihm gesellt sich in der Novelle „Beim Propheten“ ein weiterer Fanatiker hinzu. In einer Dachkammer der Schwabinger Destouchesstraße werden „Proklamationen“ eines gewissen Daniel vorgelesen (mit dem der Schwabinger ‚Kosmiker‘ Ludwig Derleth gemeint ist). Der religiöse Fanatismus, der die Welt erobern will und sich als ein „fieberhaftes und gereiztes Ich“ im „Größenwahn“ versteigt, wirkt wie eine Synthese aus Lobgott Piepsam und Hieronymus:

„Es waren Predigten, Gleichnisse, Thesen, Gesetze, Visionen, Prophezeiungen und tagesbefehlartige Aufrufe, die in einem Stilgemisch aus Psalter- und Offenbarungston mit militärisch-strategischen sowie philosophisch-kritischen Fachausdrücken in bunter und unabsehbarer Reihe einander folgten. Ein fieberhaftes und furchtbar gereiztes Ich reckte sich im einsamen Größenwahn hervor und bedrohte die Welt mit einem Schwall von gewaltsamen Worten. Christus imperator maximus war sein Name, und er warb todbereite Truppen zur Unterwerfung des Erdballs (...). ‚Soldaten!‘ schloß er, am äußersten Ende seiner Kraft, mit versagender Donnerstimme: ‚Ich überliefere euch zur Plünderung – die Welt!‘“

Wieder so ein merkwürdiger religiöser Fanatiker. Hieronymus hatte seinen Vernichtungswunsch in „Gladius Dei“ „mit einem versteckten und krampfigen Schütteln seiner hinabhängenden Faust“ vor sich hingemurmelt, und nun hören wir diese „versagende Donnerstimme“ seines Schwabinger Propheten-Kollegen.

Von den Zuhörern in der Schwabinger Dachkammer äußert sich niemand zu diesen religiösen Verstiegenheiten mit ihrem präfaschistischen Tenor. Das geschieht erst in Thomas Manns Exil-Roman „Doktor Faustus“, wo es zu einer Reprise der Szene „Beim Propheten“ kommt.

In Kapitel 34 „(Fortsetzung)“ diskutiert nach dem Ersten Weltkrieg in München ein Kreis Intellektueller und Künstler die verhängnisvolle politische Strategie aus Gewalt, Diktatur und Verdummung und heißt sie lachend gut. Mit „Daniel Zur Höhe“ taucht dort der einst so

wohl lokal in der Schwabinger Dachkammer als auch thematisch ‚verstiegene‘ Dichter der Proklamationen, der schon erwähnte Ludwig Derleth, wieder auf.

Diese Wahnwitzsätze werden nun „einem lyrisch-rhetorischen Ausdruck schwelgerischen Terrorismus“ zugeordnet. Für den Erzähler des Romans, den Gymnasialprofessor Serenus Zeitblom, sind sie ein unverantwortlicher Scherz, „der steilste ästhetische Unfug“, der ihm je vorgekommen sei. Es war lange Zeit

unvorstellbar, dass dieser Unfug je ernst genommen und blutige Realität werden könnte. Dabei reicht er als religiös motivierter Terrorismus bis in unsere Tage.

III.

Doch zurück zum Thema, zur religiösen Bildung. Sie steht bei Thomas Mann immer ein wenig in Frage, besonders stark im Roman „Der Zauberberg“ (1924). Zwei Pädagogen, der westliche Humanist Lodovico Settembrini und der östliche Jesuit Leo Naphta, stehen im Wettstreit um die Gunst der Vetter Hans Castorp und Joachim Ziemßen. Lodovico Settembrini vertritt den Humanismus und den sozialen Lebensdienst, Leo Naphta dagegen Inquisition und Krieg, ist für Gehorsam und die Todesstrafe, propagiert den „Gottesstaat“, besser noch – nach der „bürgerlich-kapitalistischen Verrottung“ – den „kommunistischen Gottesstaat“, die „Weltherrschaft des Übernatürlichen“.

Leo Naphtas Thesen „Vom Gottesstaat und von übler Erlösung“, wie der Abschnitt im Sechsten Kapitel des „Zauberberg“ überschrieben ist, gehören heute zum „Tugendkatalog des internationalen Terrorismus“. Das hat der deutsch-amerikanische Germanist Frederick Lubich in einem Beitrag für die FAZ kurz nach dem 11. September 2001 anschaulich belegt. Religion als Voraussetzung oder gar Begründung für Terror und Vernichtungsideologie, die Perversion des Glaubens, der Friedensbotschaft und der Nächstenliebe – das Thema ist heute aktueller denn je und wäre wert, einmal in einer eigenen Tagung diskutiert zu werden.

„Was aber ist denn das Religiöse?“ So fragt Thomas Mann in seinem Beitrag für den Band „Dichterglaube. Stimmen religiösen Erlebens“ (Berlin 1931). Thomas Manns Antwort ist aufschlussreich: „Der Gedanke an den Tod“, das sei das Religiöse. Er sah seinen Vater sterben, er wisse, dass er selbst sterben werde, und dieser Gedanke sei ihm „der vertrauteste“. Der Gedanke stehe hinter allem, was er „denke und schreibe, und die Neigung, alle Dinge in seinem Licht und Zeichen zu sehen“, habe auch zum „Ergebnissatz“ seines letzten Romans „Der Zauberberg“ geführt.

Dieser Satz lautet: „Der Mensch soll um der Liebe und Güte willen dem Tode keine Herrschaft einräumen über seine Gedanken“. Was heißt das? Er ist die Synthese aus der romantischen „Sympathie mit dem Tode“ und dem praktischen „Lebensdienst“. Eines ist ohne das andere nicht denkbar, nicht lebbar. Es ist, so Thomas Mann, der „Gegensatz des Religiösen und des Ethischen“, der Welt des Glaubens und der „Welt der Pflichten“ und damit, weiter Thomas Mann, sein „persönlichstes geistiges Erlebnis“.

Das führt auch zu Thomas Manns Definition des „Glaubens“ und auch „Gottes“. Gott, was ist das? Ist es das Weltall

Religion als Voraussetzung oder gar Begründung für Terror und Vernichtungsideologie, die Perversion des Glaubens, der Friedensbotschaft und der Nächstenliebe – das Thema ist heute aktueller denn je.

Der religiöse Fanatismus, der die Welt erobern will und sich als ein „fieberhaftes und gereiztes Ich“ im „Größenwahn“ versteigt, wirkt wie eine Synthese aus Lobgott Piepsam und Hieronymus.



im Einstein'schen Sinn? Oder ist es die Herrscherinstanz, der wir unterworfen sind? Wie auch immer, der Mensch „in seiner Zweiheit aus Natur und Geist (...) ist das große Geheimnis, und das religiöse Problem ist das humane Problem, die Frage des Menschen nach sich selbst“.

Alles ein wenig rätselhaft, aber wie sollte das auch anders sein? Am Ende dieser Stellungnahme zum Religiösen meint Thomas Mann, der „Zauberberg“ sei beinahe schon „ein religiöses Buch“.

Joseph erfährt „im Schatten des Unterweisungsbaumes“, warum Gott den Menschen erst „als letztes nach allem Gewächs und Getier“ geschaffen habe.

Und kommt zwangsläufig darauf, dass das „Religions- und Mythen-geschichtliche“ derzeit den „Gegenstand“ eben desjenigen neuen Romans bilde, an dem er gerade schreibe. Gemeint ist der am Ende, nach 16 Jahren Schreibzeit, vierteilige Roman „Joseph und seine Brüder“, worin die religiöse Bildung der Hauptfigur im zweiten Band, „Der junge Joseph“ (1934) eine große Rolle spielt.

IV.

„Der junge Joseph“ ist 17 Jahre alt, als ihn der alte Eliezer, von dem es heißt, „er gleiche dem Abram von Angesicht“, in „die Wissenschaften“ einführt oder besser: Ihm Gottes Schöpfung bis ins Kleinste nahebringt. Joseph erfährt „im Schatten des Unterweisungsbaumes“, warum Gott den Menschen erst „als letztes nach allem Gewächs und Getier“ geschaffen habe. „Dann mußte Joseph antworten: ‚Am allerletzten schuf Gott den Menschen erstens, damit niemand sagen könne, er habe mitgewirkt bei den Werken, zum zweiten um des Menschen Demütigung willen, damit er sich sage: ‚Die Schmeißfliege ging mir voran, und drittens, damit er sich alsbald zum Mahle setzen könnte, als der Gast, für den alle Vorbereitungen getroffen.‘ / Hierauf erwiderte Eliezer zufrieden: ‚Du sagst es, und Joseph lachte.“

Eliezer bringt Joseph die göttliche Weltordnung in den Zahlenverhältnissen bei, zeigt ihm, wo sich „Sein Finger“ zeige, und wie gut es sei, „das Notwendige einzusehen und Gottes Gemütsart dabei zu durchdringen“. Hier schon, also bevor wir Leser im folgenden Zweiten Hauptstück erfahren, „Wie Abraham Gott entdeckt“, zeigt Eliezer auf, wie Gott „dem Menschen olâm ins Herz gegeben, nämlich die Fähigkeit, die Äonen zu denken und sich damit in gewissem Sinne ebenfalls zu ihrem Meister aufzuschwingen“. Joseph schreibt das alles auf, nutzt dafür „die Gottesschrift (...), die Schrift des Gesetzes, der Lehre und der Mären“, erhebt sich dadurch aber, ganz im Sinne seines Vaters und dessen willkürlicher „Erberwählung“, über seine Brüder und sät schon früh hochmütig Zwietracht.

Josephs religiöse Bildung hat mit seiner Auserwähltheit zu tun. Zum einen erscheint es seinem Vater „nützlich und wünschenswert (...), daß der Gesegnete auch ein Studierter sei“, um seinen Brüdern darin voraus zu sein. Der zweite Grund hat direkt mit Josephs Persönlichkeit zu

tun, mit seinem Wesen, das zwischen Ekstase und „prophetische(m) Krampf“, mit seiner Neigung zu Träumen und Visionen pathologisch gefährdet ist.

Um Josephs „Seelenheil und religiöse Gesundheit“ zu sichern, um zu vermeiden, dass er einer dieser „Orakell-aller“ werde, die als „heilige Narren, Geiferer, Gottbesessene“ durch die Lande ziehen, um „in schäumendem Zustände wahrzusagen“, um Joseph also vor dieser Narrheit zu bewahren, in der „der Gottesverstand in die Brüche ging und geiler Taumel an seine Stelle trat“, lässt Jaakob seinen Sohn „in genaue Zucht“ nehmen. Der Höhepunkt der Unterweisung ist dann erreicht, als Eliezer dem Joseph Abraham vorstellt als den Mann, „der Gott entdeckt hatte“.

Der Abschnitt ist ein Kernstück im Roman „Der junge Joseph“. Die Unterweisung Josephs ist zugleich ein Rückblick in die ältesten Zeiten der Vergangenheit, oder besser, der gegenseitigen Bewusstwerdung von Mensch und Gott in der Zeit des Mythos. Dabei ist das kein linearer Rückblick auf den Ursprung des religiösen Denkens, vielmehr ist die Schilderung „Wie Abraham Gott entdeckte“ derart auf Joseph und sein Welt- und Gottesverständnis ausgerichtet, dass er, Joseph, der Hochmütige, der „Träumer von Träumen“, wie ihn seine Brüder schimpfen, der Bevorzugte und besonders Gebildete, dass er, gerade er, und vielleicht sogar nur er verstehen kann und soll, wie es sich mit dieser Gottesentdeckung verhalten hat. Denn Hochmut und Auserwähltheit – sie waren erstaunlicherweise gegenseitig vorhanden, bei Gott sowohl als auch bei Abraham, der „fast hoffärtig und überhitzt“ sich dieser großen Aufgabe gestellt hatte.

Die „List Gottes“, so der erzählende Eliezer, „die List Gottes“ sei es gewesen, „in Abiram sich zu verherrlichen und sich durch ihn einen Namen zu machen“. Im Gegenzug hatte „Abraham Gott entdeckt aus Drang zum Höchsten, hatte ihn lehrend weiter ausgeformt und hervorgedacht und allen Beteiligten eine große Wohltat damit erwiesen: dem Gotte, sich selbst und denen, deren Seelen er lehrend gewann.“ Abrahams Leistung bestand darin, den Polytheismus zum Monotheismus gewandelt zu haben. Er „hatte die Mächte versammelt zur Macht und sie den Herrn genannt“ und darauf gezielt, dass „immer nur Er, der Letzthöchste, (...) allein des Menschen rechter

Gott sein konnte und der unfehlbar war für des Menschen Notschrei und Lobgesang“. Doch das Verhältnis von Gott und Abraham war gegenseitig und existentiell, eines war undenkbar ohne das andere, und vom Kreatürlichen aus gesehen war Abraham sogar „Gottes Vater“. Was hieß das nun wieder?

Es hieß: „Gottes gewaltige Eigenschaften waren zwar etwas sachlich Gegebenes außer Abraham, zugleich aber

Die Unterweisung Josephs ist zugleich ein Rückblick in die ältesten Zeiten der Vergangenheit, oder besser, der gegenseitigen Bewusstwerdung von Mensch und Gott in der Zeit des Mythos.

waren sie auch in ihm und von ihm“. Gott war alles, war Segen und Fluch, war „wohlwollendes Schweigen“, war „nicht das Gute, sondern das Ganze. Und er war heilig! Heilig nicht vor Güte, sondern vor Lebendigkeit und Überlebendigkeit, heilig vor Majestät und Schrecklichkeit, unheimlich, gefährlich und tödlich“ – alles in allem war das die gegenseitige existenzielle Bestimmung: „Gott war da, und Abraham wandelte vor ihm, in der Seele geheiligt durch seine Außennähe.“ Der Abstand schuf Nähe, „denn Abraham war nur ein Mensch, ein Erdenkloß, aber verbunden mit Ihm durch die Erkenntnis und geheiligt durch Gottes erhabenes Du[sein]- und Da-sein“. Das war die Voraussetzung für den Bundesschluss ebenso wie für den Bundesbruch.

Dabei gab es von Gott selbst, so Eliezer weiter, nichts zu „erzählen“; die Erzählung der Genesis, vom ersten Menschenpaar und des Sündenfalls am Baum der Erkenntnis bis zum Weltuntergang am Jüngsten Tag hatten keinen anderen Zweck, als Gott zu preisen, ihn, der alles war, er, „Herr der Vernichtung, Herr des Erstehens“. Was Abraham aber mit diesem Herrn vorhatte als dem „Gott der Zukunft“, und „ob und bis zu welchem Punkte etwa Wesensgleichheit bestehe zwischen diesem Adon und Abrahams Herrn“, das bleibt am Ende als Frage derart offen, dass sich Gott selbst, durch Eliezer, in die Unterweisung einschaltet und als Fazit Abrahams Gotteserkenntnis an ihn salbungsvoll zurückgibt: „Gott aber hatte seine Fingerspitzen geküßt und zum heimlichen Ärger der Engel gerufen: ‚Es ist unglaublich, wie weitgehend dieser Erdenkloß mich erkennt! Fange ich nicht an, mir durch ihn einen Namen zu machen? Wahrhaftig, ich will ihn salben!‘“

Ein Mehr an religiöser Bildung ist nicht möglich, könnte man meinen, in diesem mit viel Hintersinn und einer Prise Humor vorgetragenen Gott-Entdeckungs-Geschichte. Doch es gibt ein Mehr – Joseph setzt das Gottes-Spiel fort mit seinem Bruder Benjamin im Adonis-Hain. Er gibt seine religiöse Bildung an das Brüderchen weiter, und konnotiert darin auch schon das Leben und Sterben sowie die Auferstehung Jesu Christi. Der Mythos lebt, oder, um es mit dem Wort aus diesen Kapiteln zu sagen, „die Sphäre rollt“, das Gottes-Spiel setzt die Gottes-Geschichte fort, es ist alles gesagt, Joseph ist der Bevorzugte, aber nicht der Erwählte, er wird zweimal symbolisch sterben müssen, um zweimal zu neuen, höheren Aufgaben auferstehen zu können. Und es gibt noch ein zweites Mehr, wenn Jaakob der „Sucherin“ Thamar an „einem Wurzelstrange des Unterweisungsbaums“ die religiöse Welt erklärt.

Untergang und Erhöhung, zweifache Hadesfahrt und zweifacher Triumph über den Tod – diese Geschichte der extremen Gegensätze beruht nicht zuletzt auf Lug und Trug, kurzum auf Täuschung. Und so behält sich der Erzähler buchstäblich bis zum letzten Satz vor, Abrahams Gottes-Entdeckung als das zu bezeichnen, was sie nun

eben nicht nur für den biblischen Ahnherrn, sondern eben auch für den Erzähler der vier Romane gewesen ist, „die schöne Geschichte und Gotteserfindung von Joseph und seinen Brüdern“. Mit dem letzten Wort reduziert der Erzähler die vier Romane auf das Sprachspiel, das hier gespielt wurde, in aller Genauigkeit und Treue, aber eben doch als Spiel der Worte „Entdeckung“ und „Erfindung“.

V.

Das mythische Erzählen der Joseph-Romane wendet Thomas Mann auch in der Moses-Novelle „Das Gesetz“ an, die als Nachspiel zu den Joseph-Romanen zu verstehen ist. Die Novelle bringt uns die biblische Figur des Moses ebenso realistisch nahe, wie das bei Joseph der Fall war.

Auf ähnliche Weise wird im nächsten Roman die mittelalterliche Figur des „Doktor Faustus“ aus dem Volksbuch von 1600 zu einem modernen Mann, zu dem Komponisten Adrian Leverkühn, der sich auf ebenso fatale Weise dem Teufel verschreibt, wie parallel dazu sein Land, Deutschland, sich dem „Führer“ verschrieben hat und nur wenige Jahre nach ihm, der 1940 stirbt, im Mai 1945 ebenfalls untergeht.

Der Schüler des Jahrgangs 1885 studiert erst Theologie in Halle, wechselt dann zur Musik und wird ein Vorreiter der Neuen Musik der Zwanziger Jahre. Der Roman hat insgesamt 47 Kapitel. Für uns relevant sind die Kapitel 11 bis 15, in denen der Erzähler, Leverkühns Schulfreund, der Pädagoge Serenus Zeitblom, Leverkühns Theologie-Studium in Halle als Beobachter begleitet. Der Stundenplan des Theologie-Studenten mit dem „Schwergewicht“ anfangs „auf den exegetischen und historischen Fächern, also auf Bibelwissenschaft, Kirchen- und Dogmengeschichte, Konfessionskunde“, führt Adrian Leverkühn gleich zur Kritik an der „liberalen Theologie“, die er „ein hölzernes Eisen“ nennt, eine „*contradictio in adjecto*“, da deren „wissenschaftliche Überlegenheit“ nur verdeckte, dass „ihre theologische Position (...) schwach“ sei, „denn ihrem Moralismus und Humanismus mangle die Einsicht in den dämonischen Charakter der menschlichen Existenz“. Was soll das wieder heißen?

Erste Klärung schafft eine Diskussion im Seminar des Privatdozenten Schleppfuß. Die Theologie neige „ihrer Natur nach (...) jederzeit dazu (...), zur Dämonologie zu werden“. Und worauf läuft das hinaus? „Natürlich spielte die dialektische Verbundenheit des Bösen mit dem Heiligen und Guten eine bedeutende Rolle in der Theodizee, der Rechtfertigung Gottes angesichts des Vorhandenseins des Bösen in der Welt (...). Das Böse trug bei zur Vollkommenheit des Universums (...), darum ließ Gott es zu, denn er war vollkommen und mußte darum das Vollkommene wollen“.

Das Böse ist der springende Punkt – dem Theologiestudenten Leverkühn geht es weitaus weniger um den Gottesbeweis als vielmehr um den Teufelsbeweis, und das

Untergang und Erhöhung, zweifache Hadesfahrt und zweifacher Triumph über den Tod – diese Geschichte der extremen Gegensätze beruht nicht zuletzt auf Lug und Trug, kurzum auf Täuschung.



Medium dafür wird für ihn die Musik werden. Später wird Leverkühn gestehen, sein „Luthertum“ sehe „in Theologie und Musik benachbarte, nahe verwandte Sphären“, wobei die Musik, nahe den „Alchimisten und Schwarzkünstlern“, immer der Inbegriff gewesen sei der „Abtrünnigkeit, nicht vom Glauben, das war gar nicht möglich, sondern im Glauben; Abtrünnigkeit ist ein Akt des Glaubens, und alles ist und geschieht in Gott, besonders auch der Abfall von ihm“.

Der „Doktor Faustus“ ist somit die direkte Gegenfigur zum Gottsucher, oder besser Gott-Entdecker, wenn nicht gar Gott-Erfinder Abraham! Doch der „Doktor Faustus“ erhält selbst noch einmal eine Gegenfigur in der Hauptfigur von Thomas Manns letztem Roman „Der Erwählte“.

Erzählt der „Doktor Faustus“ von Erhöhung und Sturz, so „Der Erwählte“ von Sünde und Erhöhung! Hier gibt es keine spitzfindigen theologischen Diskussionen mehr, die Rolle der Religion ist klar definiert. Auch hier gibt es einen Erzähler, das ist Clemens der Ire, ein Benediktinermönch, der die Geschichte des Sünder-Papstes Gregorius aufschreibt. Zur Religion hat er, zusammen mit seinem Auftraggeber, eine klare feste Meinung: „Mit unserem Abte Kilian bin ich der wohlgeprüften Ansicht, daß die Religion Jesu und die Pflege antiker Studien Hand in Hand gehen müssen in Bekämpfung der Roheit“.

Bildung dient zur Verteidigung des Christentums. Und die Gnade ist das Äquivalent zur Sünde. Dabei durchwaltet den Roman, von der Sprache bis in die kleinsten Details, ein, wie Thomas Mann 1950 selbst erklärt hat, „religiöse(r) Humor“, der zum Bestandteil der Gnade gehört. Thomas Mann teilt mit: „Zwar würde ich mir nie den Namen eines homo religiosus anmaßen und gebe zu, daß in den Josephgeschichten das Christentum relativiert und ins Welt-Mythische aufgelöst ist. Dennoch fühle ich mich, schon in der Nachfolge Goethes und Nietzsches, durchaus als protestantischer Christ (...). In der späten modernen Nachformung der viel erzählten Gregorius-Legende ist das Thema von Sünde, Buße und Erwählung wieder ganz in verschämten Scherz gehüllt.“

Verschämter Scherz – das ist weitaus mehr als die viel zitierte Ironie Thomas Manns. Angesprochen wird vielmehr ein Grundzug der Humanität, der heimliche Humor, mit dem alles, was die religiöse Bildung im Erzählwerk Thomas Manns betrifft, besehen und bedacht werden sollte.

Daher überrascht es auch nicht, auch zu diesem Thema direkte oder indirekte Beziehungen im Werk Thomas Manns finden zu können. Ein gutes Beispiel dafür ist das Ende des „Erwählten“. Es ist ein doppeltes Ende. Zunächst läuft das Leben der Figuren aus, die sündigen Hauptfiguren erreichen ein hohes Alter, Sibylla stirbt mit acht-

zig Jahren, Gregorius, ihr „Brudersohn, der Papst“, wird neunzig – ihre Kinder und Kindeskinde leben fröhlich weiter: „Wie lange aber, so gilbten auch sie, wie das Laub eines Sommers, und düngten den Boden, darauf neue Sterbliche grünt und gilbten. Die Welt ist endlich und ewig nur in Gottes Ruhm.“ Das ist das eine Ende.

Das andere ist im vorletzten Absatz der Dank des Erzählers Clemens an die Leser für ihre „Aufmerksamkeit“. Man möge aus der Geschichte keine „falsche Moral“ ziehen und es dem Frevler vielleicht sogar nachmachen wollen. Eine Buße wie die, „siebzehn Jahre auf einem Steine“ hinzubringen und danach „die Siechen mehr als zwanzig Jahre lang“ zu baden, sei kein „Spaß“. Aber „klug“ sei es, „im Sünder den Erwählten zu ahnen“, und klug sei das „auch für den Sünder selbst.“ Und im letzten Absatz bittet der Erzähler zum „Lohn für Warnung und Rat“ seine Leser noch um eine „Gefälligkeit“, sie mögen ihn „einschließen“ in ihr „Gebet“, auf „daß wir alle uns einst mit ihnen, von denen ich sagte, im Paradiese wiedersehen“.

Der Wunsch, man möge sich einander „im Paradiese wiedersehen“, steht, wie die kommentierte Ausgabe des „Erwählten“ feststellt, „in genauer Gegensatzanalogie zum Schlussgebet“ des Erzählers Serenus

Zeitblom am Ende des „Doktor Faustus“: „Gott sei eurer armen Seele gnädig, mein Freund, mein Vaterland.“ Übersehen wird dabei allerdings, dass Clemens' Wunsch in einer echten Analogie noch viel weiter zurückreicht.

So ewig Gottes Ruhm ist, so gewiss ist für Clemens die Jenseitsgewissheit. Und die kennen wir doch schon aus dem energischen Auftritt der Lehrerin Sesemi Weichbrodt als „kleine, strafende Prophetin“ am Ende von „Buddenbrooks“ mit ihrem „Es ist so!“.

Unser Fazit könnte somit lauten: In „Buddenbrooks“ spiegelt das Verhältnis zur Religion zwischen „Was ist das“ und „Es ist so“ den „Verfall einer Familie“. Die Propheten im Werk Thomas Manns, von Sesemi Weichbrodt über Lobgott Piepsam, Savonarola bis Daniel zur Höhe sind als Vorläufer religiöser Fanatiker unserer Tage anzusehen, erst recht angesichts der Thesen Leo Naphtas im „Zauberberg“. Gustav von Aschenbachs Schutzpatron, der Heilige Sebastian, lässt sich im „Tod in Venedig“, wie auch in der Figur des Hundes „Bauschan“ erkennen. Eine Summe all dieser Aspekte bildet die Mythos-Diskussion in den „Joseph“-Romanen, mit einem Gottes-Beweis, der alle Transzendenz in den Menschen selbst verlegt: Die Gottes-Findung ist nichts anderes als die Gottes-Erfindung. Am Ende bilden der Teufelspakt im „Doktor Faustus“ und der Sündenfall des „Erwählten“ die Gegensätze in der Frage, wie es um die Gnade bestellt sein kann. ■

Verschämter Scherz – das ist weitaus mehr als die viel zitierte Ironie Thomas Manns. Angesprochen wird vielmehr ein Grundzug der Humanität, der heimliche Humor.
