

Erziehung und Erlösung

Bildung zu menschlicher Erneuerungsfähigkeit?

Wenig scheint dem gesellschaftlichen Bildungsdiskurs der Gegenwart fremder als die Frage nach Erlösung. Erneuert werden soll zwar das Bildungssystem, durchaus rundum, aber kaum im Namen einer menschlichen Erneuerungsfähigkeit, die an Erlösung auch nur denken ließe. Das Zauberwort heißt eher Erfolg als Erlösung. Unter den Voraussetzungen eines neuen Globalisierungsbewusstseins kehrt der seit dem 18. Jahrhundert bekannte Bildungsutilitarismus mit starker Macht zurück, um sich nun endgültig als ausschlaggebende Zukunftsperspektive zu etablieren.

In dieser Situation gewinnt die Frage nach Transzendenz im Bildungsprozess erneut kritische Kraft und wird die Erinnerung an theologische Horizonte des Bildungsverständnisses wichtig. Dabei stellt sich freilich ein eigentümliches Paradoxon ein: Verlangen die Perspektiven christlicher Anthropologie und Ethik eine grundlegende Öffnung des Bildungsverständnisses für die Dimension menschlicher Erneuerung, so bedingen sie zugleich eine kritische Auseinandersetzung mit allen Erneuerungsphantasien, wie sie für die Geschichte der Pädagogik nicht weniger prägend waren als ein flacher Bildungsutilitarismus.

Notwendige Erweiterung des Bildungsverständnisses: Individualität und Transzendenz

In gleichsam klassischer Form wurde der Konflikt zwischen einem Bildungsutilitarismus auf der einen und einem christlichen Bildungsverständnis auf der anderen Seite nicht ohne Grund im Zusammenhang der Industrialisierung zu Beginn des 19. Jahrhunderts ausgetragen. Vor allem der junge Schleiermacher, der Autor der *Reden* (1799) und der *Monologen* (1800), hat gegen die damals vorherrschenden Bildungsauffassungen ein kritisches Bildungsverständnis formuliert, das der christlichen Anthropologie und Ethik Rechnung zu tragen versucht. Dieses Verständnis kulminiert in der Hervorhebung der Individualität jedes einzelnen Menschen sowie im Transzendenzbezug des menschlichen Lebens. Die höhere „Eigenheit der Bildung und der Sittlichkeit“ sei nicht anders zu erreichen als dadurch, dass der Mensch als „eigenthümlich gebildet Wesen“ verstanden wird, das „auf eigene Art“ die Menschheit darstellen soll. Genau darin kann er sich als „Werk der

Gottheit“ erkennen, „das einer besondern Gestalt und Bildung sich zu erfreuen hat“.¹ Für eine solche Wertschätzung des einzelnen Menschen in seiner Eigentümlichkeit lässt ein funktionales Nützlichkeitsdenken keinen Raum. Insofern kommt der Hervorhebung der Individualität eine grundsätzlich kritische Bedeutung zu.

In den *Reden* wird der Transzendenzbezug von Bildung durch die Unterscheidung zwischen „Sinn“ und „Verstehen“ herausgearbeitet. Ein maßloses „Verstehen“ betrüge die Menschen um ihren „Sinn“: „Der Sinn sucht sich Objekte, er geht ihnen entgegen und bietet sich ihren Umarmungen dar; sie sollen etwas an sich tragen, was sie als sein Eigentum, als sein Werk charakterisiert, er will finden und sich finden lassen; ihrem Verstehen kommt es gar nicht darauf an, wo die Objekte herkommen (...) Der Sinn strebt den ungeteilten Eindruck von etwas Ganzem zu fassen.“² Heute könnte im Blick auf „Verstehen“ und „Sinn“ von zwei unterschiedlichen Weltzugängen oder Verhältnissen zur Welt gesprochen werden. Der auf Transzendenz gerichtete Sinn bewahrt den Menschen vor der Verrechenbarkeit eines allein ökonomischen oder technologischen Denkens.

Für die Praktische Theologie liegen in dieser Berufung auf Individualität und Transzendenz in bildungskritischer Absicht noch immer wichtige Impulse. In wie hohem Maße traditionsbildend diese Einsicht geworden ist, zeigt etwa folgende aktualisierende Formulierung von Dietrich Rössler: „Die Offenheit dessen, was ihn eben als unverwechselbar Besonderen bestimmt, nimmt der Mensch auf die Weise wahr, daß er Vollständigkeit, Konsistenz und Ganzheit seines Daseins als symbolischen Zusammenhang vorstellt (...) In dem Maße also, in dem der Einzelne Identität gewinnt und seiner selbst als Individualität innewird, tritt er in religiöse Deutungs- und Vorstellungszusammenhänge ein.“³

Der doppelte Bezug auf Individualität und Transzendenz begründet eine kritische Perspektive auf jede Form eines nur utilitaristisch gedachten, an den sogenannten „Sachzwängen“ gesellschaftlicher Bildungserfordernisse ausgerichteten Bildungsverständnisses. Im christlichen Verständnis ist Bildung im weitesten Horizont menschlicher Erneuerungsfähigkeit zu begreifen – als „Lebensbegleitung und Erneuerung“.⁴ Der „ganze Mensch“ soll „Maß“ der Bildung bleiben. Deshalb gehören zur Bildung auch „Transzendenz und Gottesfrage“, wird in der Bildungsdenkschrift

1 F. Schleiermacher, *Monologen nebst den Vorarbeiten*. Kritische Ausgabe, hrsgg. v. F. M. Schiele, Hamburg ³1978, 29-31.

2 F. Schleiermacher, *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*, hrsgg. v. R. Otto, Göttingen ⁶1967, 108.

3 D. Rössler, *Grundriß der Praktischen Theologie*, Berlin / New York 1986, 77.

4 So K. E. Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung*. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990, bes. 37ff.

Erziehung als Erlösung – Bildung des neuen Menschen?

Soll Erziehung dann als Erlösung gedacht, Bildung gar als Herstellung des neuen Menschen verstanden werden? Weitreichende Erwartungen und Hoffnungen sind damit angesprochen, die der Geschichte der Pädagogik gleichwohl nicht fremd sind. Reformpädagogische Strömungen schon seit dem 17. Jahrhundert denken vom neuen Menschen – vom erneuerten Menschen – her. Zunächst geschieht dies im Horizont der christlichen Erlösungslehre, etwa bei Johann Amos Comenius. Sein gesamtes Erziehungsdenken ist auf die Möglichkeit einer pädagogischen Wiederherstellung der Schöpfungsnatur gerichtet. Nicht der gefallene Mensch ist für ihn bestimmend, sondern die in Christus geschehene Erneuerung des Menschen.⁶ In der Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts wird der Zusammenhang zwischen „neuer Erziehung“ und dem „neuen Menschen“ wiederum bestimmend, nun allerdings in einer nur mehr rekonstruktiv fassbaren Kontinuität zur christlichen Anthropologie.⁷ Die Vorbehaltlosigkeit, mit der hier ein neuer Mensch als Resultat der neuen Erziehung erwartet wurde, begründet den bereits einleitend verwendeten Begriff der Erneuerungsphantasien, die ihr Maß allein im Wunsch, nicht mehr in der Realität besitzen.

Gegenüber solchen Erneuerungsphantasien, die als eine Spielart nicht nur eines vom Christentum abgelösten Bildungsdenkens, sondern auch des christlichen Schwärmertums angesehen werden könnten, ist an eine in der evangelischen Tradition ebenfalls nicht zu übersehende Traditionslinie zu erinnern. Im Namen des reformatorischen *iustus et peccator* richten sich die kritischen Argumente dieser Tradition gegen die Vorstellung menschlicher Perfektibilität, die seit dem 18. Jahrhundert vielfach in der Pädagogik gehegt wird. Dagegen wendet sich der theologische Einwand, hier werde die „Pädagogik zur Religion“ und werde die Erziehung zur „Menschenbilderei“⁸. Die bereits für Martin Luthers Schulschriften kennzeichnende Unterscheidung zwischen dem geistlichen Regiment und dem weltlichen Regiment verbietet es, Erziehung und Erlösung miteinander zu vermischen. Der neue Mensch ist kein Produkt von Bildung, sondern eine Chiffre der Verheißung und ein Hoffnungsbild, dessen Realisierung allein von Gott her gedacht werden kann.

5 Kirchenamt der EKD (Hrsg.), Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der EKD, Gütersloh 2003, 25ff., 85ff.

6 S. dazu z.B. J. A. Comenius, Große Didaktik, hrsgg. v. A. Flitner, Stuttgart 1982, 20.

7 Eindrücklich die Sammlung von U. Herrmann (Hrsg.), „Neue Erziehung“, „Neue Menschen“. Ansätze zur Erziehungs- und Bildungsreform in Deutschland zwischen Kaiserreich und Diktatur, Weinheim / Basel 1987.

8 O. Hammelsbeck, Evangelische Lehre von der Erziehung, München 1950, 87f.

So gesehen verweist die Frage nach menschlicher Erneuerungsfähigkeit nicht nur auf die Notwendigkeit, das zeitgenössische Bildungsverständnis zu erweitern, sondern auf das Erfordernis eines klaren Bewusstseins der Grenzen, die allem pädagogischen Handeln gezogen sind. In diesem Sinne interpretiert auch die bereits zitierte EKD-Bildungsdenkschrift den Zusammenhang von Bildung und Transzendenz mit dem Begriff der Grenze: „Transzendenz ist nicht darum eine Zukunftsherausforderung, weil alle zum (Gottes-)Glauben (zurück-)geführt werden sollen. Sie ist es vielmehr deshalb, weil das Leben und Überleben aller Menschen auf Grenzen angewiesen bleibt, die nur um den Preis der Menschlichkeit vergessen oder verletzt werden dürfen.“ Genau deshalb sei in der Gottesfrage der „Schlüssel zukunftsfähiger Bildung“ zu sehen – „nicht so, dass es zum Gottesglauben bildungstheoretisch keine Alternativen gäbe, wohl aber so, dass die mit der Gottesfrage verbundenen Fragen bildungstheoretisch unausweichlich sind.“⁹

Begrenzung als Öffnung des Bildungsverständnisses

Die beschriebene Spannung zwischen der aus christlicher Sicht konstatierten Notwendigkeit einer entschiedenen Öffnung des Bildungsverständnisses einerseits und einer ebenso nachdrücklichen Unterscheidung zwischen Erziehung und Erlösung andererseits kann mit der These weitergeführt werden, dass die Öffnung gerade in der Begrenzung liege und umgekehrt die Begrenzung als Öffnung zu verstehen sei. Damit wird ein freilich so nur unter der Voraussetzung christlicher Anthropologie und Ethik mögliches Denkmodell vor Augen gestellt: Die Öffnung hin zur Transzendenz bedeutet hier in dem Sinne eine Begrenzung, als der Mensch im Gewahrwerden seiner Beziehung zu Gott zugleich seine Abhängigkeit und Begrenztheit wahrzunehmen vermag. Derselbe – wenn man so will: dialektische – Zusammenhang zwischen Begrenzung und Öffnung ergibt sich auch aus der spezifischen Form der Begrenzung im christlichen Glauben: Die Grenzen des *iustus et peccator* sind nicht auf Hoffnungslosigkeit hin gezogen, sondern gerade im Lichte einer Hoffnung, die sich ganz aus Gottes Erlösungshandeln speist.

So verspricht die christliche Orientierung des Bildungsprozesses an menschlicher Erneuerungsfähigkeit eine gleichsam reflektierte und deshalb auch kontrollierte Öffnung für den „neuen Menschen“. Indem diese Orientierung zugleich umso mehr die Aufmerksamkeit auf den „alten Menschen“ steigert, bewahrt sie das pädagogische Denken vor gefährlichen Erlösungsphantasien, die nur allzu leicht in ein totalitäres Schema übergehen, um die Wirklichkeit im Namen des „neuen Menschen“ zu überwältigen. Dadurch empfiehlt sich das christliche Verständnis menschlicher

9 A.a.O., 88.

Erneuerungsfähigkeit auch über die Grenzen des Christentums hinaus zur Grundlegung gesellschaftlicher Bildungsdiskurse, wenn diese weder utilitaristisch verflachen noch wohlfeilen Erlösungsversprechungen verfallen sollen.