

THOMAS SÖDING

Das Christentum als Bildungsreligion

Der Impuls des Neuen
Testaments



HERDER

Thomas Söding

Das Christentum als Bildungsreligion

Thomas Söding

Das Christentum als Bildungsreligion

Der Impuls des Neuen Testaments

HERDER 

FREIBURG · BASEL · WIEN



MIX
Papier aus verantwortungsvollen Quellen
FSC® C083411

© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2016
Alle Rechte vorbehalten
www.herder.de

Umschlaggestaltung: Finken & Bumiller, Stuttgart
Satz und PDF-E-Book: Barbara Herrmann, Freiburg
ISBN (Buch): 978-3-451-37503-3
ISBN (E-Book): 978-3-451-81503-4

Inhalt

Vorwort	9
1. Eine Tour d’horizon: Bildung im Spiegel des Neuen Testaments	12
a) Die Leitfragen	12
b) Der Glaube in der Bildungslandschaft	19
c) Die Bildung in der Glaubenswelt	37
d) Glaube als Dimension der Bildung	53
e) Wechselbeziehungen zwischen Glaube und Bildung ..	63
f) Neues Denken	68
2. Ein Paradigmenwechsel: Exegese und Pädagogik	70
a) Die traditionellen Verhältnisse: Einseitige Beziehungen	70
b) Die Veränderungen in der Exegese	77
c) Der neue Gesprächsansatz	83
3. Eine Weichenstellung: Jesus als Lehrer	92
a) Die christologische Bedeutung des Lehrens	92
b) Lehrer als Hoheitstitel	94
c) Die Bilder des Lehrers Jesus in den Evangelien	97
d) Die Christologie des Lehrers Jesus	100
4. Ein Paradebeispiel: Die Gleichnisse Jesu	103
a) Das Geheimnis der Gottesherrschaft	104
b) Die Wege des Verstehens	106
c) Anstößige Geschichten	110

5.	Ein Schlüsseltext: Die Bergpredigt	113
	a) Die Person des Lehrers: Der Messias des Wortes	114
	b) Die Schülerschaft Jesu – die Jünger auf dem Weg der Nachfolge und das Volk am Fuß des Berges	116
	c) Ort und Zeit der Katechese: Israels Berg mitten in der Welt	118
	d) Der Gegenstand des Unterrichts: Das Reich Gottes und seine Gerechtigkeit	120
	e) Die Form der Unterweisung: Das Zeugnis des Glaubens	124
	f) Das Ziel und der Effekt der Erziehung: Erstaunlicher Glaube – ungläubiges Staunen	126
	g) Optionen der Didaktik im Licht der Bergpredigt	128
6.	Ein Spitzentext: Das Johannesevangelium	134
	a) Die johanneische Provokation	134
	b) Die freie Rede Jesu und seiner Jünger nach Johannes	138
	c) Exegese Gottes im Religionsunterricht – eine johan- neische Perspektive	169
7.	Ein Programmauftrag: Paulus und seine Schule	179
	a) Der paulinische Ansatz einer Bildungstheologie	179
	b) Die didaktischen Programme der Paulusschule	186
	c) Bildung im Namen Jesu Christi	199
8.	Ein Statement: Katechese und Mission	204
	a) Die große Aufgabe	205
	b) Die große Bedeutung	207
	c) Die große Verheißung	214
	d) Die große Neuheit	219
	e) Die große Krise	226
	f) Die große Chance	233

9. Ein Anstoß: Theologie der Bildung	239
a) Erziehung des Menschengeschlechts?	239
b) Bildung durch Gott	244
c) Menschliche Bildung	263
10. Ein Inbild: Der zwölfjährige Jesus im Tempel	283
a) Vertauschte Rollen	285
b) Jugendliche Theologie	288
Nachweis der verarbeiteten Studien	293
Verzeichnis eingehend besprochener Stellen aus dem Neuen Testament	294
Namensregister	297

Vorwort

Das Christentum ist eines gewiss nicht: eine Religion nur für die Gebildeten. Aber es ist eine Religion, die auf Bildung setzt. Denn es ist eine Religion des Glaubens. Es setzt darauf, dass Menschen vom Glauben überzeugt werden und die Sache Gottes – unter guter Anleitung, aber aus freien Stücken – zur Sache ihres Lebens machen. Es zielt auf eine Formung des gesamten Lebens, die von den Einsichten und Erfahrungen des Glaubens geprägt ist. Es setzt auf die Weitergabe des Glaubens durch Lehren und Lernen, von Generation zu Generation. Es kennt einen Ritus, der nicht nur zelebriert, sondern aus innerer Anteilnahme gefeiert wird. Es erzählt eine Geschichte, die nicht nur wiederholt, sondern erinnert und darin aktualisiert wird. Es formt ein Bekenntnis, das nicht nur mit den Lippen, sondern mit dem Herzen gesprochen werden soll. Es äußert sich in einer Praxis, die Nächsten- und Gottesliebe vereint und darin nicht nur Tradition ist, sondern Ausweis und Antrieb eines neuen Denkens.

Als Religion des Glaubens setzt das Christentum notwendig auf Bildung. Darin nimmt es ein jüdisches Erbe auf, das es sich anverwandelt: Die Heiligen Schriften müssen gelesen werden – von möglichst vielen; nur dann können sie als die eigenen Schriften bejaht werden. Die Zeichen des Glaubens müssen gedeutet werden – von möglichst vielen; nur dann können sie den eigenen Horizont erweitern und die eigene Ausdrucksfähigkeit bereichern. Die Geschichten des Glaubens müssen erzählt, die Gebete und Gebote des Glaubens müssen gelernt und verstanden, anverwandelt und übertragen werden – von möglichst vielen; nur dann können sie als die eigenen Geschichten, Gebete und Gebote erzählt, gesprochen und befolgt werden. Die Früchte des Glaubens in den Werken der Liebe müssen geerntet werden – von möglichst vielen; nur dann kommen sie anderen zugute, ohne dass sie gedemütigt werden.

Das Christentum als Bildungsreligion zu sehen, ist die These dieses Buches. Sie richtet sich gegen jede noch so sublime Form des

Fundamentalismus. Sie richtet sich ebenso klar gegen eine Position, die Religion aus dem Bildungsdiskurs heraushalten will, sei es mit Berufung auf die Neutralität des demokratischen Staates oder der akademischen Wissenschaft, sei es mit der Anklage, die Kirche setze auf die Unfreiheit der Menschen, ihre Bindung an ein Dogma, ihre Einpassung in ein rigides Moralsystem, oder mit dem Desinteresse an einer Religion, die zwar weltweit wächst, im »christlichen Abendland« aber ihre besten Zeiten hinter sich zu haben scheint.

Die These, das Christentum sei eine Bildungsreligion, ist nicht selbstverständlich, sondern strittig. Deshalb habe ich dieses Buch geschrieben. Es bündelt eine Reihe von Studien, die ich seit meiner Antrittsvorlesung in Bochum 2009 getrieben und teils bereits veröffentlicht, aber für diese Publikation gründlich überarbeitet und um wesentliche neue Kapitel erweitert habe. Es soll deutlich machen, wo die Weichen für eine bildungsfreundliche oder bildungsfeindliche Einstellung im Christentum gestellt werden, welche Gefahren lauern und welche Chancen sich ergeben: dort, wo der christliche Glaube sich seiner selbst bewusst wird und sich auf den Weg macht, »alle Völker zu Jüngern«, heißt: zu Schülerinnen und Schülern Gottes zu machen (Mt 28,19). Es soll von theologischer Seite her helfen, die Schnittstellen zur Erziehungswissenschaft und zur Bildungspolitik zu markieren. Es soll umgekehrt das Gespräch mit der Pädagogik nutzen, um wesentlichen Aspekte dessen zu erschließen, was die Theologie an den Verbindungen der Menschen mit Gott und der Welt, in der sie leben, zu suchen hat, und wie eine Theologie aussehen kann, die den Bildungshunger nicht einfach sättigt, sondern zuerst weckt.

Der Blick richtet sich auf das Neue Testament – nicht, weil dort ausgearbeitete Bildungskonzepte zu finden wären, die man heute verwenden könnte, sondern weil dort die entscheidenden Impulse gesetzt werden, dass die christliche Religion auf Bildung setzt, und weil dort, im Kontext der ganzen Bibel, grundlegend geklärt wird, was in einem christlichen Sinn als Bildung gelten darf. Das Neue Testament fußt auf dem Alten. Ohne das Judentum, das auf seine

Weise eine Bildungsreligion ist, lässt sich das Urchristentum nicht verstehen. Aber durch die tiefe Irritation des »törichten« Kreuzestodes und der unglaublichen Auferstehung, durch den missionarischen Aufbruch ins Weite, im Kern durch die Verkündigung des Gottesreiches, dessen Nähe Jesus verkörpert, entstehen neue Bezüge, in denen sich der christliche Bildungsgedanke auszuprägen beginnt.

Meinem Lehrstuhlteam in Bochum danke ich für zahlreiche Hilfen und Korrekturen, namentlich Esther Brünenberg-Bußwolder und Elisabeth Koch, aber auch Julia Dietsch, Anita Greinke und Katharina Kirchberg. Äußerst inspirierend waren eingehende Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen vor Ort in verschiedenen Forschungsprojekten zum Thema Religion und Bildung, die weitergeführt werden.

Bochum, 7. April 2016

Thomas Söding

1. Eine Tour d'horizon: Bildung im Spiegel des Neuen Testaments

Das Thema Bildung ist in aller Munde. Aber was geht in den Köpfen und in den Herzen der Menschen vor, wenn von Bildung gesprochen wird? Betreuung ist jedenfalls noch keine Bildung. Bildung ist auch nicht nur Kompetenzerwerb und Wissenserweiterung. In der Bildungsdebatte geht es um das Bild des Menschen und um die Kultur des Sprechens, des Diskutierens und Reflektierens, der Arbeit und der Muße, des Versagens und der Vergeblichkeit, der Umkehr und des Neuanfangs. Es geht also um Freiheit und Verantwortung, um das Verhältnis von Können und Sollen, von Gerechtigkeit und Liebe, von Ichstärke und Kommunikationsfähigkeit.

Beim Glauben geht es um Gott und sein Bild des Menschen, wie Menschen es erfahren, ersonnen und erkannt haben. Bei der Bildung geht es um das Bild des Menschen, wie er selbst sich sehen will und sehen soll, bezogen auf Gott oder nicht, auf gesellschaftliche Erwartungen und kulturelle Standards oder deren Alternativen, auf selbstbestimmte Erziehung und schulisches Lernen, das die Persönlichkeit prägt, oder auf die Absage an alle Erziehungsmaßnahmen. Die Spannung zwischen beidem ist groß. Ob sie einen Bogen aufbauen kann, ist die Frage.

a) Die Leitfragen

Ohne dass man einen neuen Streit der Fakultäten vom Zaune brechen muss, ist keineswegs von vornherein klar, in welchem Verhältnis der christliche Glaube zur Idee und Praxis der Bildung steht. Zwei korrespondierende Leitfragen werden aufgeworfen:

1. Gehört Glaube zur Bildung?
2. Gehört Bildung zum Glauben?

Als Glaube sei in diesen Fragekonstellationen vorläufig das verstanden, was die persönliche und gemeinschaftliche Gottesbeziehung zum prägenden Faktor des Lebens macht: Erfahrung und Vertrauen, Erkenntnis und Bekenntnis, Praxis und Zeugnis. In dieser prinzipiellen Bestimmung ist der Glaube nicht als Korrelat für »Religion« gebraucht, sondern als Hauptbegriff des Christentums, das seinerseits soziologisch als »Religion« verstanden, aber nicht unterschiedslos mit anderen »Religionen« vereint werden kann.

Als Bildung sei vorläufig das verstanden, was eine Persönlichkeit heranwachsen lässt: durch reflektierte Eindrücke und Einflüsse von außen, durch integriertes Wissen und soziale Kompetenz, durch eigene Überlegungen und Entscheidungen, durch Zugehörigkeit zu einer Kultur und durch individuelle Lebensgestaltung, die auf Einsicht und Überzeugung zurückgeht. In dieser begrifflichen Prägung kommt es nicht so sehr darauf an, Bildung von Erziehung zu unterscheiden (was ohnedies nur auf Deutsch gelingen kann). Vielmehr hilft der deutsche Begriff, dasjenige, was auf Griechisch *paideia* und auf Lateinisch *educatio* oder *eruditio* heißt, in einer anthropologischen Konstellation zu verstehen, die beim Wissenserwerb und beim Fertigkeitserwerb die Persönlichkeitsbildung als entscheidend ansieht und bei den Entwürfen eines Subjekts, das sich zu sich selbst verhalten und seiner gewiss werden will, die Verarbeitung der Eindrücke betont, auf die es reagieren muss.

Diese Bildungsidee gilt der Neuzeit als typisch modern, weil sie sich die Entdeckung des Subjekts zuschreibt und politisch eine Bildungsorganisation aufbaut, die vielen, tendenziell allen jungen Menschen Zugang zu Schulen ermöglicht. In diesem Sinn definiert der Historiker Reinhart Kosellek drei wesentliche Merkmale des Bildungsbegriffs, der in seiner gegenwärtig relevanten Prägung erst seit etwa 1800 denkbar sei: erstens den Anspruch des autonomen Subjekts, »die Welt sich selbst einzuverwandeln«, zweitens den Anspruch einer Gesellschaft, sich im wesentlichen selbstreferentiell, nämlich »primär durch ihre mannigfaltigen Eigenbildungen« begreifen zu können, ohne auf religiöse Autoritätsbegründungen angewiesen zu sein, und drittens die Bindungen der »kulturellen Ge-

meinschaftsleistungen« an die »persönliche Binnenreflexion«.¹ Für das deutsche Bürgertum, besonders das preußischer Prägung, dem Koselleks Interesse gilt, ist eine solche Definition zweifellos treffend. Sie führt dazu, mit Hegel Bildung als moderne Form der Religion zu verstehen². Aber die Wurzeln des Bildungsbegriffs reichen tiefer, wie ja die Programmatik des humanistischen Gymnasiums selbst erkennen lässt. Ein Blick auf Südeuropa und Amerika würde zeigen, dass dort bis heute nicht die Gesellschaft – oder der Staat – der letzte Horizont des Bildungsgedankens ist, sondern dass die Familie und die Kirche eine ganz andere Bedeutung gewinnen. Schon in den stärker katholisch geprägten Regionen Deutschlands müssten im 19. Jahrhundert stärkere Spannungsmomente zur Definitionshoheit der Politik berücksichtigt werden, und zwar nicht nur die kulturellen Milieus, die als traditionell erscheinen können, sondern gerade der Eigensinn, der sich durch Dialekt und Heimatliebe, durch Frömmigkeit und Erfindergeist ausdrückt.

Entscheidend ist allerdings die systematische Frage, ob die Religion aus dem Bildungsbegriff ausgeblendet werden kann, ohne dass seine Orientierungskraft für das pädagogische Denken und das politische Handeln abnimmt, und was passiert, wenn sie eingebledet wird. Man kann mit guten Gründen – aber nicht ohne Gegenkritik – argumentieren, Bildung würde bereichert.³ Aber Religion lässt sich nicht nur als Aspekt eines im Übrigen feststehenden Bildungsbegriffs integrieren, sondern prägt diesen selbst durch eine reflektierte Theozentrik. Darin wäre der Ansatz einer Bildungskritik gesetzt, die aus theologischer Sicht im Namen eben jener Mensch-

¹ Reinhard Kosellek, Einleitung: Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung, in: ders. (Hg.), Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil II: Bildungsgüter und Bildungswesen, Stuttgart 1990, 11–46, hier: 14f.

² Gottfried Wilhelm Friedrich Hegel, Phänomenologie des Geistes (1807), hg. v. Gerhard Göhler, Frankfurt/Main ²1973, 298: »Religion« trete »als der Glaube der Welt der Bildung auf«. Der Satz ließe sich auch ideologiekritisch lesen.

³ So in seiner hervorragenden Studie, die ich bei der Zusammenführung meiner früheren Beiträge zu dieser Monographie mit großem Gewinn habe studieren können, Friedrich Schweitzer, Bildung (Theologische Bibliothek), Neukirchen-Vluyn 2014.

lichkeit vorgetragen wird, der er sich verdankt; diese Kritik müsste sich in der anthropologischen Integration sowohl der Kontingenzen erweisen, die nicht nur auf definitive Grenzen, sondern auch auf konstitutive Bedingungen der Selbstverwirklichung verweist, als auch der Transzendenz, die auf der sozialen Ebene für den Bildungsgedanken konstitutiv ist und durch Religion nicht von der spirituellen Dimension abgeschottet würde. Umgekehrt ist es aber nur sinnvoll, heute von religiöser Bildung zu sprechen, wenn die Kriterien der personalen Autonomie, der sozialen Systemlogik und der kulturellen Lebensprägung erfüllt werden. Damit wird jede Religion auf den Prüfstand gestellt, ob und wie sie bildungsfähig, bildungsfreundlich, bildungsförderlich ist.

(1) Gehört der Glaube zur Bildung?

Die erste Frage, ob der Glaube zur Bildung gehört, betrifft das Verhältnis von Religion und Vernunft. Es scheint unwichtig zu sein, wenn man mit Wilhelm von Humboldt Bildung als »Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt« versteht.⁴ Eine solche Definition hat ihr relatives Recht, erweckt aber den Eindruck, als sei Gott selbstverständlich oder entbehrlich. Tatsächlich liegt der Fokus des großen Bildungsreformers auf einem Selbst, das Gottes nicht zu bedürfen scheint, um es selbst zu sein. Die Ausblendung der Religion ist der Zeit geschuldet, kostet aber einen hohen Preis. Die Fokussierung auf das Selbstbewusstsein ist für einen Idealismus typisch, der jedes Scheitern nur als Ansporn neuer Anstrengung verstehen will und den Tod als Schicksal nur akzeptiert, wenn ein Mensch, biblisch gesprochen, »alt und lebenssatt« sterben kann. Darin ist er die Konsequenz eines gesteigerten, aber gespaltenen Humanismus, der

⁴ *Wilhelm von Humboldt*, Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück (1793), in: Gesammelte Schriften, hg. v. d. Preußischen Akademie der Wissenschaften, Bd. I, Berlin 1903, 282–287, hier 284. Die Religionsskepsis spiegelt sich in seiner Schrift: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen (1792), in: ders., Schriften zur Anthropologie und zur Geschichte (Werke in fünf Bänden, hg. v. Andreas Flitner u. Klaus Giel, Bd. I), Darmstadt ²1980, 234–240.

zwar eine enorme Motivation zur Organisation politischer und persönlicher Bildung entfalten kann, aber erhebliche Fragen aufwirft: Angesichts der selbst- oder fremdverschuldeten Brüche des Lebens muss er trostlos erscheinen, weil er sie nur als Versagen zu begreifen vermag; angesichts der selbsterrungenen oder glücklichen Bildungserfolge scheint er ratlos zu bleiben, weil er das Subjekt mit ihnen alleine lässt. Die Abkoppelung der Bildung von der Religion gilt gleichwohl vielen als Erfolgsrezept, was im 19. Jahrhundert angesichts des katholischen Antimodernismus und des evangelischen Pietismus nicht zu verwundern braucht. Dennoch könnte es sich um eine optische Täuschung handeln, wenn vorausgesetzt wird, dass die Bildungsarbeit freier und effektiver werde, wo sie von Gott los komme.

Die gegenwärtige Gesprächskonstellation hat sich gegenüber dem 19. Jahrhundert verändert, weil nicht nur die Säkularisierung zugenommen hat, sondern auch die Religiosität, ganz zu schweigen von den mörderischen Ideologien des 20. Jahrhunderts. Der Münchener Disput 2004 zwischen Jürgen Habermas und Joseph Ratzinger⁵ hat der Frage, ob Glaube zur Bildung gehört, neues Interesse verschafft. Denn wenn sinnvoll von religiöser Bildung gesprochen werden soll, stellt sich das Problem, welcher Zusammenhang zwischen Glauben und Verstehen, Frömmigkeit und Einsicht, Gottesfurcht und Weisheit besteht. Wird die Vernunft durch den Glauben, wird der Glaube durch die Vernunft erhellt oder verdunkelt, gereinigt oder beschmutzt, erweitert oder beengt? Die Antworten der Gebildeten sind – seit der Antike – oft skeptisch. Im griechischen und römischen Altertum gilt Religion als zwar notwendig, aber unvernünftig.⁶ Die Idee, Glaube sei Aberglaube, hat sich seit der Aufklärung weit verbreitet. Jürgen Habermas plädiert jedoch dafür, das kulturelle Wissen, das die Religionen speichern, in den Diskurs der Moderne einzuspeisen, um ihm Tiefgang zu geben. Joseph Ratzin-

⁵ Jürgen Habermas – Joseph Ratzinger, *Dialektik der Säkularisierung. Über Vernunft und Religion*, hg. v. Florian Schuller, Freiburg i. Br. 2006 (12004).

⁶ Vgl. Bernhard Linke, *Antike Religion*, München 2014.

ger hat die Verpflichtung auf die Suche nach Wahrheit als gemeinsames Projekt der Theologie wie der Philosophie (und jeder Wissenschaft) unterstrichen, aber gefragt, ob die Wahrheit, ohne deren Voraussetzung jedes Gespräch unsinnig bliebe, unbestimmt bleiben dürfe oder sich nicht vielmehr ausweisen müsse, um erkannt und vermittelt, aber auch bezweifelt und verworfen werden zu können. Die erste Leitfrage kann deshalb nicht beantwortet werden, ohne dass der Glaube sein eigenes Verhältnis zur Bildung, zur Freiheit der Kritik und zur Selbstverwirklichung der Menschen klärt und ohne dass diejenigen, die von Bildung sprechen, Auskunft geben, in welchem Maße sie die Selbst-Bildung durch den Bezug auf andere Größen – am Ende auch die Größe aller Größen: Gott – bestimmt sein lassen wollen.

(2) Gehört Bildung zum Glauben?

Die zweite Frage, ob Bildung zum Glauben gehört, betrifft das Verhältnis von Christentum und Kultur, das seit der Regensburger Vorlesung 2006 wieder mit neuer Intensität diskutiert wird.⁷ Denn im Hellenismus stößt das Christentum, das aus dem Judentum geboren wurde, auf einen *way of life*, der erstmals die Ahnung einer globalen Zivilisation hat entstehen lassen. Die Idee der Bildung steht bei Griechen und Römern hoch im Kurs; Gymnasium, Akademie und Lyzeum sind symbolischer und realer Ausweis. Platon versteht in seinem Buch über den Staat die *paideia* als Anleitung zur Huma-

⁷ Joseph Ratzinger/Benedikt XVI., Glaube, Vernunft und Universität. Die Regensburger Vorlesung. Vollständige Ausgabe. Kommentiert von Gesine Schwan, Adel-Theodore Khoury, Karl Kardinal Lehmann, Freiburg i. Br. 2006. Vgl. Knut Wenzel (Hg.), Die Religionen und die Vernunft. Die Debatte um die Regensburger Vorlesung des Papstes, Freiburg i. Br. 2007; Christoph Dohmen (Hg.), Die »Regensburger Vorlesung« Papst Benedikts XVI. im Dialog der Wissenschaften, Regensburg 2007; Heinz Otto Luthé – Carsten-Michael Walbinger (Hg.), Anstoß und Aufbruch. Zur Rezeption der Regensburger Rede Papst Benedikt XVI. bei Juden und Muslimen (Aufbrüche I), Bochum 2008; Claude Ozankom, Einander in der Wahrheit begegnen. Die Regensburger Vorlesung Papst Benedikt XVI. und der interreligiöse Dialog, Regensburg 2008.

nität und Menschlichkeit, die zu verantwortlichem Handeln führt; dies sei die Weise, die Welt und das eigene Ich philosophisch zu sehen, das heißt: in seinem Verhältnis zum Logos, zum Wort, zur Sprache, zum Sinn.⁸ Wird der genuin jüdische und jesuanische Glaube durch die Begegnung mit der sokratischen Metaphysik und der platonischen Pädagogik verfremdet oder veredelt? Führt die Theologie die Philosophie wie die Pädagogik in die Irre oder zu sich selbst?

Im Vordergrund der Debatte über die Regensburger Vorlesung stand die Frage, ob der Islam sein Verhältnis zur Gewalt klären müsse und durch eine vernünftige Religionskritik klären könne. Diese Herausforderung ist in ihrer Größe inzwischen erkannt und in ihrer Tiefe auch – wenigstens ansatzweise – angegangen worden. Aber im Hintergrund der Auseinandersetzung steht die Anfrage, wie sich die Moderne zur Religion und die Religion zur Moderne verhält. Die zweite Leitfrage kann deshalb nicht beantwortet werden, ohne dass die Agenten der Moderne ihr Verhältnis zum Glauben⁹ und die Protagonisten des Glaubens ihr Verhältnis zur Gegenwart mit ihrer Säkularität und Pluralität klären.

(3) Die Spannungsbögen zwischen Glaube und Bildung

Die beiden Fragen, ob Glaube zur Bildung und Bildung zum Glauben gehören, stellen die Spannungen zwischen Glaube und Bildung klar vor Augen.¹⁰ Wo immer in der Welt des Glaubens von Heilung und Heiligung gesprochen wird, kann nur auf Gottes Willen, Gottes Macht und Gottes Güte vertraut werden; wo immer aber Bildungsfragen erörtert werden, muss von Kompetenz und Kenntnis die

⁸ Eine treffende Skizze fertigt *Klaus Held*, Treffpunkt Platon. Philosophischer Reise-führer, durch die Länder des Mittelmeeres, Stuttgart 2001, 187–199.

⁹ Einen starken Anstoß gibt *Volker Gerhardt*, Der Sinn des Sinns. Versuch über das Göttliche, München 2015.

¹⁰ Vgl. *Hermann Flothkötter*, Glauben ohne Bildung?, in: Michael Faßnacht (Hg.), Im Wandel bleibt der Kern. Reflexionen – Ansätze – Ankerpunkte, Münster 2007, 164–171.

Rede sein, vom Mut, sich des eigenen Verstandes ohne Anleitung anderer zu bedienen (freilich ebenso von der Demut, sich von anderen belehren zu lassen), aber auch von Individualität und Personalität, von Gesittung und Gesinnung, von Herz und Verstand. Wie aber kann man begreifen, ergriffen zu sein? Wie kann Gott einen Menschen ergreifen, dass er sich selbst begreift? Wie verhalten sich Bekehrung und Belehrung¹¹ zueinander? Führt eine christliche Pädagogik zur Moralisierung des Evangeliums?¹² Zerstört die Glaubenswahrheit das Bildungsideal? Welchen Ort hat die Katechese für den Glauben?

All diese und weitere Fragen haben ihr eigenes Recht. In einer neutestamentlich orientierten Abhandlung können sie nur als Fragen markiert und von ihrem theologischen Kern her reflektiert werden. Sie brauchen den Dialog mit den Erziehungswissenschaften, um in die Tiefe zu gehen. Die Exegese kann freilich ein Gesprächsangebot machen.

b) Der Glaube in der Bildungslandschaft

In Zeiten der Globalisierung, des religiös motivierten Terrorismus und der grassierenden Säkularisierung kann die Bildungsdebatte von der Gottesfrage schwerlich absehen, so wie umgekehrt die Religionen auf Bildung setzen müssen, wenn sie ihre zivilisatorischen Kräfte bündeln wollen. Die Bildungsfrage öffnet in anthropologischer Perspektive den Blick für die sozialen und kulturellen Dimensionen des Glaubenslebens, weil sie von der Theorie zur Praxis führt, von der Idee zur Realität, von der Vorstellung zur Verwirk-

¹¹ Vgl. *Pierre-Yves Brandt*, Die Bildung einer neuen Identität. Bekehrung und Berufung im Licht göttlicher Inspiration, in: Gerd Theißen (Hg.), Erkennen und Erleben. Beiträge zur psychologischen Erforschung des frühen Christentums, Gütersloh 2007, 57–72.

¹² Problematisierung bei *Dietrich Korsch*, Bildung und Glaube. Ist das Christentum eine Bildungsreligion?, in: Neue Zeitschrift für Systematische Theologie 36 (1994) 190–214.

lichung. Ein Glaube, der auf mangelnde Bildung setzte, wäre von vornherein als Ideologie entlarvt. Eine Bildungsidee, die den Glauben neutralisiert, bringt ihn nicht zum Verschwinden, wie vielfach gemutmaßt wurde, sondern drängt ihn in den Untergrund, wo er sein Unwesen zu treiben droht.

(1) Die religiöse Dimension der Bildungsfrage

Der Glaube verknüpft die Bildungs- mit der Gottesfrage. Diese Verknüpfung ist originär. Den typisch deutschen Begriff der »Bildung«¹³, für den es so schnell kein englisches, französisches, spanisches oder italienisches Äquivalent gibt, hat Meister Eckhard geprägt¹⁴. Es bietet sich nicht ohne weiteres als Übersetzung aus den biblischen Sprachen Hebräisch, Aramäisch und Griechisch an. Es ist ein damals neuer, ein inspirierender und prägnanter Begriff, der Schule gemacht hat. Er formuliert einen hohen persönlichen Anspruch, der bis heute Theologie, Philosophie und Pädagogik herausfordert. Als gebildet gilt dem mittelalterlichen Mystiker, wer das richtige Vorbild gefunden hat und sich von ihm prägen lässt. Das beste Vorbild aber, so der Theologe, ist Jesus Christus. Denn er ist *das* Ebenbild Gottes (2Kor 4,4; Kol 1,15); »nach« diesem Bild ist der Mensch geschaffen, wenn man der griechischen und lateinischen Übersetzung des Buches Genesis folgt und sie mit christlichen Augen liest (Gen 1,26f.); »nach« ihm werden die Menschen, die, aus dem Paradies vertrieben, jenseits von Eden leben müssen, »neu« geschaffen, so der neutestamentliche Brief an die Kolosser, der auch den entscheidenden Impuls der christlichen Bildung nennt – Erkenntnis:

¹³ Vgl. *Ernst Lichtenstein*, Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhard bis Hegel (Pädagogische Forschungen 34), Heidelberg 1996.

¹⁴ Werke, hg. v. Niklaus Langier; Bd. I: Predigten. Texte und Übersetzung von Josef Quint, Frankfurt/Main 2008; Bd. II: Predigten – Traktate. Texte und Übersetzungen von Ernst Benz, Frankfurt/Main 2008. Vgl. *Stefanie Brembeck*, Der Begriff der Bildung bei Meister Eckhart, Diss. Passau 1998.

»Ihr habt den neuen Menschen angezogen, der erneuert wird zur Erkenntnis – nach dem Bilde dessen, der ihn schuf.« (Kol 3,10)¹⁵

Im Römerbrief ist dieses Motiv vorbereitet – aber es hat dort eine andere Färbung. Von Gott heißt es, als Schlussfolgerung des rettenden Glaubens an den Tod und die Auferweckung Jesu:

»Die er im Voraus gekannt hat, hat er auch im Voraus ausersehen, mit dem Bild seines Sohnes gleichgestaltet zu werden, damit er der Erstgeborene unter vielen Brüdern sei.« (Röm 8,29)¹⁶

Der Blick richtet sich hier auf die Zukunft, die bereits begonnen hat. Die entscheidende Präposition ist nicht »nach«, sondern »mit«. Gott behandelt die Gläubigen nicht wie Marionetten, sondern als Menschen, denen er ein Ziel vor Augen stellt: »mit« seinem Sohn Jesus Christus »gleichgestaltet« zu werden, also ihn nachzuahmen und, mehr noch, sein Leben zu teilen, das er ihnen schenkt.

Nach dem Römer- und dem Kolosserbrief ist Bildung ein Veränderungsprozess, der Ästhetik und Ethik verbindet, Spiritualität und Solidarität, Gottesglaube, Nächstenliebe und Selbstbewusstsein. Bildung setzt bei einem Eindruck an, der eine Einsicht ermöglicht und zu einer Haltung führt. Bildung ist das Geschehen einer Freiheit, die sich beeindrucken lässt: Man wird nicht gebildet, wie Ton von einem Töpfer geformt wird, sondern bildet sich, wie ein Sportler seine Form findet. Dieser Bildungsprozess ist zutiefst human, weil er im Menschen Jesus, dem auferweckten Gekreuzigten, die Ikone Gottes entdeckt, die jeden Menschen als Gottes Ebenbild erkennen lässt; er führt zu einer Praxis, die Selbstbestimmung mit dem Einsatz für Menschlichkeit verknüpft, weil der Geist Gottes beides zusammenführt.¹⁷

¹⁵ Vgl. *Ingrid Maisch*, Der Brief an die Gemeinde in Kolossä (ThKNT 12), Stuttgart 2003, 224ff.

¹⁶ Vgl. *Ulrich Wilckens*, Der Brief an die Römer (EKKVI/2), Zürich – Neukirchen-Vluyn 1980, 163f. (mit Verweis auf die Tauftheologie von Phil 3,10 und die Eschatologie von Phil 3,21 und 1 Kor 15,49).

¹⁷ Vgl. *Alois Maria Haas*, Meister Eckhart als normative Gestalt geistlichen Lebens (Kriterien 31), Einsiedeln 1979.

Freilich ist die Theologie selbst uneinig ob eines derart integrierten Bildungsbegriffs.¹⁸ Zwei Positionen seien markiert, die das Spektrum ermessen lassen, eine neuprotestantische und eine aus dem Reformkatholizismus der Zeit zwischen den Vatikanischen Konzilien.

Schleiermachers Ansatz

Friedrich Schleiermacher, der einflussreichste evangelische Theoretiker des 19. Jahrhunderts, hat sich intensiv mit Pädagogik befasst.¹⁹ Er setzt bei den Generationenkonflikten an, die entstehen, weil die Älteren erziehen wollen und müssen, die Jüngeren aber nicht so leben wollen und können wie die Älteren. Er koppelt die Erziehungsziele von Utopien eines idealen Staates und von Projektionen einer idealen Persönlichkeit ab; in der europäischen Neuzeit steht für das eine Konzept die »Utopie« von Thomas Morus, der über Schul- und Arbeitspflicht, über Ausbildung und Begabtenförderung, auch über verbindlichen Religionsunterricht, den idealen Staat garantieren will²⁰, für das andere die »Emilie« von Jean-Jacques Rousseau, der Bildung als Freisetzung des Menschen in seiner originären Güte von allen gesellschaftlichen Zwängen versteht und deshalb auch eine religiöse Erziehung als verfehlt ansieht.²¹ Schleiermacher hingegen verankert die Erziehungslehre in der realen Kulturgeschichte und bezieht sie auf lebendige Menschen, mit großem Sinn für Individualität. So entwirft er die Päd-

¹⁸ Eine problemorientierte, informative und anregende Darstellung der Geschichte liefert *Friedrich Schweitzer*, *Bildung* 83–131. Im Folgenden geht es lediglich um die Pointierung eines Kontrastes, der das theologische Problem anscharfen soll.

¹⁹ *Friedrich Schleiermacher*, *Pädagogik. Die Theorie der Erziehung von 1820/21 in einer Nachschrift*, hg. von Christiane Ehrhardt und Wolfgang Virmond, Berlin 2008; *ders.*, *Gedanken zu einer Theorie der Erziehung*, Aus der Pädagogik-Vorlesung von 1826, besorgt und eingel. von Horst Friebel, Heidelberg 1965.

²⁰ *Thomas Morus*, *De optimo rei publicae statu deque nova insula Utopia*, Basel 1519. Nachdruck Düsseldorf 1990 (1918).

²¹ *Jean-Jacques Rousseau*, *Émile ou de l'éducation* (Amsterdam 1762), Paris 2009.

gogik als Theorie der Erziehungspraxis. Er analysiert ihr Agieren als Dialektik von unterstützenden und zügelnden Maßnahmen.

Der hermeneutische Primat der Praxis ist bei Schleiermacher theoretisch begründet: erstens durch eine Anthropologie, die durch eine protestantisch gefärbte Schöpfungs- und Erlösungslehre bestimmt ist, und zweitens durch eine Soziologie, die der lutherischen Zwei-Reiche-Lehre verhaftet ist. Beide konfessionellen Theorien werden von Schleiermacher zwar erheblich verändert, aber auf diese Weise reformuliert. Sie haben die Bildungsdebatte nachhaltig beeinflusst. Nach Schleiermacher verlangt die göttliche Bestimmung angesichts der sündigen Natur des Menschen eine Erziehung, die Selbstbildung erst möglich macht, und zwar im Erziehungssystem, wie er es staatlicherseits vorfindet und theologisch nicht dominieren, sondern unterstützen will.

An beiden Stellen entstehen aus exegetisch-theologischer Sicht Rückfragen. Die Abkoppelung des Bildungssystems von einem normativen Menschenbild hat gewiss eine entideologisierende und damit realitätsfreundliche Wirkung. Sie leistet aber auch der evangelischen Grundannahme Tribut, dass Gottes Gnade dem Menschen, wie er nach Adams Fall jenseits von Eden lebt, letztlich fremd ist, so dass auch die Gläubigen sich im Blick auf sich selbst immer nur als Sünder und allein im Blick auf Gott als Gerechte betrachten können. Schleiermacher entwickelt diesen Ansatz allerdings nicht so wie viele Bildungsskeptiker, die mit Verweis auf das radikal Böse Selbstbildung in Freiheit als theologische Unverfrorenheit hinstellen, sondern als liberaler Protestant mit dem Postulat, Gott bestimme den Menschen zur Selbstbestimmung. Aber diese Dialektik bleibt so lange aporetisch, wie das Verhältnis von Gnade und Freiheit nicht als ein Entsprechungsverhältnis gedacht und Bildung nicht mit wechselseitiger (asymmetrischer) Anerkennung verbunden ist. Ähnlich ist die Problemlage auf dem politischen Gebiet. Schleiermacher tut alles, was in seinen Kräften steht, um mit Hilfe seines Bildungskonzepts die staatliche Bildungspolitik zu fördern. Aber er begnügt sich mit deren Etablierung und Optimierung; eine Kritik politischer Bildungsmacht, die erst eine freie Teilhabe mög-

lich macht, fehlt im Ansatz. Schleiermacher nimmt mit theologischen Gründen die Theologie aus dem Spiel der Bildungsdebatte und fokussiert sie nur auf den Spezialbereich des Religionsunterrichtes. Das ist eine Paradoxie, die nur aufgelöst werden kann, wenn gezeigt wird, dass das Reich Gottes und die Reiche dieser Welt nicht nur unterschieden, sondern auch verbunden sind.

Dieselbe Paradoxie prägt das, was er zur religiösen Bildung sagt.²² Schleiermacher bestimmt Religion (gemeint ist die christliche) als »Anschauung und Gefühl«; das erste bestimmt er in berühmten Formeln als »Sinn und Geschmack für das Unendliche«, das zweite als »Gefühl der schlechthinnigen Abhängigkeit«. Religion gehört für ihn – ein klassischer Topos christlicher Anthropologie – zur Bildung und Erziehung, weil der Mensch von Natur aus, heißt: durch den Schöpfer, eine religiöse Anlage hat; durch religiöse Bildung werde sie dem Menschen bewusst. Als Kunstlehre könne Erziehung den Kunstsinn des genuin religiösen Menschen pflegen; aber weder kann sie ihm das Unendliche erschließen noch ein Gefühl beibringen. »Abhängigkeit« wäre auch kein gutes Korrelat für Bildung, so sehr die relationalen Bezüge für jeden Menschen wesentlich sind. Religiöse Bildung trifft nach Schleiermacher, das ist seine Stärke, den inneren Menschen; die Bezüge zum »äußeren« bleiben ebenso offen wie die zur Kirche. Schleiermacher unterscheidet als anthropologische Dimensionen »Metaphysik«, die der Erkenntnis, »Moral«, die dem Handeln, und »Religion«, die dem Empfinden zugeordnet seien. So grandios diese (zeitbedingte) Trias ist – weil Religion wesentlich als Sensibilität begriffen wird, bleiben viele Fragen offen. Traditionell gilt Religion eher als – von Gott angeleitete – Praxis; der Katholizismus hat immer stark betont, dass auch der christliche Glaube religiös ist, also Symbol, Ritus, Kult und Sakrament umfasst, aber ebenso die Kenntnis des großen Narrativs, für den die Bibel steht; zum Bildungsgedanken passt dies gut.

²² *Friedrich Schleiermacher*, Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern (1799). Mit einem Nachwort von Carl Heinz Ratschow (RUB 8313), Stuttgart 2003.

Die starke Wirkung Schleiermachers, die vor allem in der Förderung individueller Bildung und in einer post-aufklärerischen Rekonstruktion der alten Koalition von Bildung und Religion besteht, gehört zu den großen Leistungen seines Denkens. Sie kann aber nicht verdecken, dass sie einer Aufspaltung des theologischen und des pädagogischen Bildungsdiskurses Vorschub geleistet hat. Das hat tiefe Ursachen. Schleiermacher gelangt zum Postulat einer doppelten Wahrheit, von der die protestantische Antwort auf die Aufklärung im 19. Jahrhundert zutiefst bestimmt ist.²³ Wenn aber Religion (wie im Falle des seiner selbst bewussten Christentums) im Kern Erkenntnis und Verhalten ist, Prägung und Umkehr, Sorgfalt und Aufgeschlossenheit, findet der Bildungsgedanke eine stärkere Gründung als Brücke zwischen Gott, Ich und Welt.

Guardinis Ansatz

Die Chancen und Grenzen des Pädagogikkonzeptes, das der katholische Religionsphilosoph Romano Guardini hundert Jahre später vorgelegt hat²⁴, entsprechen spiegelbildlich denen Schleiermachers. Auch Guardini setzt praktisch an. Er beobachtet auf den verschiedensten Ebenen Gegensätze (z. B. zwischen Herkunft und Zukunft, Beruf und Neigung, Stellung und Ambition) und beurteilt sie als lebensgeschichtlich essentiell.²⁵ Sie können nicht aufgelöst, aber als Energiepotential einer Entwicklung genutzt werden. Die Kunst und Wissenschaft, diese Prozesse methodisch zu gestalten, ist für Guardini die Pädagogik; ihr Ziel ist Bildung. Bildung ereignet sich, wenn es ein »Bild« gibt, das sich ein Mensch von sich selbst macht,

²³ *Friedrich Schleiermacher*, Der christliche Glaube nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt. Zweite Auflage (1830/31). Erster und zweiter Band, hg. v. Rolf Schäfer, Berlin – New York 2008.

²⁴ *Romano Guardini*, Grundlegung der Bildungslehre. Versuch einer Bestimmung des Pädagogisch-Eigentlichen (Weltbildung und Erziehung 1), Würzburg ⁷1965 (1953). Die kleine Schrift wurde 1928 konzipiert.

²⁵ *Romano Guardini*, Der Gegensatz. Versuch zu einer Philosophie des Lebendig-Konkreten. Mit einem Nachwort von Hanna-Barbara Gerl, Mainz ³1985 (1925).

worauf hin er sich entwickeln will. Dieses Bild entsteht nicht ohne den reflektierten Einfluss anderer, gewinnt aber prägende Bedeutung nur dann, wenn es sich ein Mensch als eigenes Vorbild zur Anschauung bringt. Ohne ein solches Bild bliebe er triebgesteuert, umweltabhängig, zufällig, Die Pädagogik ist die Kunst und Wissenschaft, ein solches Selbstbild des Menschen anzubieten und anzuregen, zu formen und zu gestalten, zu reflektieren und zu entwickeln. Guardini beobachtet, dass in der Neuzeit die Ethik das Menschenbild und damit auch die Pädagogik dominiert. Das führe zu einer Fremdbestimmung, weil kein Jenseits eines Wertesystems mehr erkennbar sei, von dem aus eine freie Entscheidung für die Moral möglich werden könne. Hier komme der Glaube zum Durchbruch. Denn im Glauben könne sich ein Mensch als Ebenbild Gottes betrachten. Bildung ist dann die Arbeit an der Verwirklichung der Gottesebenbildlichkeit in den Grenzen von Raum und Zeit, unter den Bedingungen einer Kultur und Geschichte, eines Milieus und eines Umfelds. Sie ist verortet im freien Willen eines endlichen Menschen. Die Theozentrik begründet Freiheit, weil das Selbstbild nicht nur zweidimensional in den sozialen, sondern dreidimensional unter Einschluss der Transzendenz entworfen werden kann, die Unabhängigkeit gegenüber allen Umwelteinflüssen und Erziehungsmaßnahmen zu begründen vermöge.

Der phänomenologische Grundzug seiner Philosophie führt Guardini dazu, die Kontingenz menschlichen Lebens nicht als Beeinträchtigungen, sondern als Orte der Bildung zu betrachten. Durch die personal gewendete Anthropologie der Gottesebenbildlichkeit kann er den Dualismus überwinden, die Bindung an Gott behindere die menschliche Freiheit. Durch seine theologische Anthropologie will er klarstellen, dass sich kein Mensch selbst erschafft, indem er sich selbst bildet; gerade dadurch wahrt er die Freiheit der Bildung und schützt diejenigen, die kein Bewusstsein ihrer selbst entwickeln, vor dem Verdacht, keine Menschenwürde zu haben.²⁶

²⁶ Das muss gegen den Utilitarismus verteidigt werden, machtvoll vertreten von *Peter Singer*, *Effektiver Altruismus. Eine Anleitung zum ethischen Leben*, Berlin 2016.

Indem er aber durch seine theologische Anthropologie gleichfalls klarstellt, dass die Erschaffung durch Gott ein Selbstverhältnis begründet, klärt er den theologischen Rang von Bildungsprozessen als angewandter, zur Anschauung kommender Gnade. Religion, jedenfalls die christliche, befreie die Pädagogik zu sich selbst, weil sie den Glauben – Guardini zitiert Paulus – als Entdeckung des Ich vor dem Du Gottes und in der *imitatio Christi* betrachte, inspiriert vom Heiligen Geist.

Trotz dieser biblischen Rückbindung des Bildungsbegriffs gibt es aus exegetischer Sicht Rückfragen; sie sind komplementär zu denen bei Schleiermacher. Zum einen hat Guardini zwar zu Recht Konzepte einer pädagogischen Autonomie kritisiert, die sich von einer relationalen Anthropologie und Theologie abschneiden wollen; aber er hat nicht das Wahrheitsmoment der Autonomie erkannt, das sich gerade im Kontext der Theonomie ergibt, wenn anders Gott der Schöpfer und Erlöser, das ewige Du der endlichen Menschen ist, der sie über ihre Grenzen hinauszuführen vermag. Aus diesem Grund erklärt sich, dass Guardini das Auseinanderdriften von Pädagogik und Theologie nicht überwunden hat und in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft wenig rezipiert wird. Zum anderen hat Guardini nicht scharf genug reflektiert, was es heißt, Bildung im Machtbereich der Sünde zu denken, zu fördern und zu gestalten, die sich nach Paulus in einer tödlichen Selbstreferenz zeigt und nicht auf moralisches Fehlverhalten zu reduzieren ist, sondern eine Unheilsmacht umfasst, die niemanden zwingt, aber alle zutiefst beeinflusst, die immer in den Verhältnissen mitmachen, die von anderen durch deren Fehlverhalten mitbestimmt sind, das durch den guten Willen und die guten Taten, deren es zweifellos nicht wenige gibt, nicht aus der Welt zu schaffen sind. Aus diesem Grund fließt bei Guardini ineinander, was bei Schleiermacher getrennt wird, so dass bei ihm nach kritischer Differenzierung gefragt werden muss, wo bei jenem eine kritische Integration ansteht.

(2) Die politische Bildungsdebatte

Ob der theologische Begriff der Bildung, mag er auch noch so ausgefeilt sein, mit dem zu tun, was in der politischen Debatte der Gegenwart als Recht auf Bildung²⁷ diskutiert wird, ist nicht von vornherein klar, weil öffentlich nicht über die *imitatio Christi* gesprochen wird, sondern über den Zugang zu Schulen und Hochschulen, über Fördern und Fordern, über Curricula und Zertifikate, über Wissensvermittlung und Kompetenzerwerb. Es herrscht der Primat der Funktion im gesellschaftlichen System der Bildung, das sich zwar nicht mehr, wie noch in der amerikanischen Verfassung, das Glück, aber wenigstens den Erfolg, die Teilhabe am Meinungsbildungsprozess, die Berufsfähigkeit der Menschen auf die Fahnen geschrieben hat. In diesem Sinn formalisiert Heinz-Elmar Tenorth Bildung als Technik zum Erwerb einer Art eiserner Ration im Beteiligungswettbewerb der Gesellschaft und als Ermöglichung von Selbstverwirklichung.²⁸

Die Zielsetzung, elementar Partizipation und Selbstorganisation, ist schlichtweg überzeugend und geradezu selbsterklärend. Aber die Funktionalisierung führt zu einer Krise des Bildungsbegriffs selbst. Während er den einen als Formalbegriff leer und als Leitbegriff konservativ wie affirmativ erscheint, wird er von seinen Verteidigern als Hebel in der Bildungspolitik, als Schnittstelle der Pädagogik zur Weltkultur und als Katalysator der Individualisierung angesehen.²⁹ Die Bildungsidee ist im 19. Jahrhundert mit dem Versprechen aufgebrochen, Menschen unabhängig von äußeren Einflüssen, insbesondere von der Macht der Kirche, zu sich selbst kommen zu lassen, ist aber selbst eine Macht geworden,

²⁷ Vgl. Axel Bernd Kunze, *Das Recht auf Bildung. Anforderungen an die rechtliche und politische Implementierung*, Münster 2013.

²⁸ Heinz-Elmar Tenorth, »Alle alles zu lehren«. Möglichkeiten und Perspektiven Allgemeiner Bildung, Darmstadt 1994, 168. Der paulinisch inspirierte Titel (vgl. 1Kor 9,22) verweist auf Comenius.

²⁹ Vgl. Dietrich Benner, *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*, Weinheim ³1991.

die damit nicht als solche schlecht ist, aber klug gebraucht werden will.³⁰

Die Kritik macht den Bildungsgedanken nicht obsolet, sondern neu attraktiv.³¹ Er muss aber weiterentwickelt werden. Mit dem Recht auf Bildung verbindet sich die Erwartung kultureller Orientierung und aktiver Partizipation am gesellschaftlichen Leben. Die moderne Emanzipationsgeschichte lässt sich nur als Bildungsgeschichte erzählen und umgekehrt. Die Religiosität kann immer nur ein Teilaspekt der Bildung sein, so wie umgekehrt Bildung immer nur ein Teilaspekt von Religion ist. Doch fragt sich, ob das, was den Bildungsbegriff mit Anschauung verbinden kann, nicht gerade durch Religion vor Augen treten kann, die das Geheimnis Gottes mit den Symbolen, den Erzählungen und der Praxis eines menschlichen Glaubens verbindet, und ob das, was Religion zu einer bestimmenden Größe menschlichen Lebens im Namen Gottes machen kann, nicht gerade durch Bildungsprozesse beschrieben werden kann.

Deshalb müssen die Verhältnisse zwischen Religion und Bildung geklärt werden. Würde es keine essentielle Beziehung geben, wäre ein pädagogischer Laizismus, wie er von Teilen der politischen Elite propagiert wird, nicht ohne Konsequenz.³² Es würde sich zugleich ein christlicher Spiritualismus breitmachen, der den Bezug zur Lebenswelt verlöre. Positiv: Nur wenn es eine fruchtbare Beziehung gibt, lassen sich aus religiöser Prägung didaktische Konsequenzen ziehen und pädagogische Projekte, wie sie wissenschaftlich konzipiert und politisch organisiert werden, einer theologischen Kritik unterziehen. In der frühen Neuzeit stellt Johann Amos Comenius neben Wissenschaftspropädeutik (*eruditio*) und Ethik (*mores*) auch

³⁰ Vgl. Norbert Ricken, Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung, Wiesbaden 2006.

³¹ Vgl. Dietrich Benner, Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Entwicklungsprobleme – Paradigmen – Aussichten, Weinheim 2000.

³² Im einflussreichen »Wörterbuch der Erziehung« (hg. v. Christoph Wulf, München – Zürich 1974 u.a.) kommt Herwig Blankertz in seinem Artikel »Bildung« (S. 65–69) ohne einen einzigen Hinweis auf Religion aus.

Frömmigkeit (*religio*) auf den Lehrplan.³³ Ähnlich sieht es der Schweizer Volkspädagoge Johann Heinrich Pestalozzi, der sowohl einen Elementarunterricht in Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen und Singen als auch eine sittliche Bildung fordert und fördert, die in der Verehrung Gottes kulminiert.³⁴

Dass es eine wesentliche Beziehung gibt, ist allerdings keineswegs evident. Auf der einen Seite gibt es von erziehungswissenschaftlicher Seite große Skepsis, ob Religion, insbesondere unter dem Einfluss der (katholischen) Kirche, bildungsrelevant ist; denn die Kirche, die heute den Anspruch religiöser Bildung erhebt, sieht sich dem Vorwurf des Dogmatismus ausgesetzt, von dem die Neuzeit mit ihrer aufgeklärten Bildungsarbeit gerade befreie.³⁵ Auf der anderen Seite ist auch die Beziehung der Kirche zu Bildungsgütern und Bildungsprozessen seit alters nicht ohne Ambivalenzen. Zwar ist sie die große Bildungsträgerin des Morgen- und des Abendlandes geworden, aber doch lange Jahrhunderte in monastischen und klerikalen Profilierungen, die kaum eine Breitenwirkung entfalten konnten. In der Antike gibt es heiße Debatten, ob und wie christliche Kinder regelmäßig zur Schule gehen sollen, weil zwar einige Theologen die Bildungschancen gesehen, andere aber Gefahren für das Seelenheil befürchtet haben, weil Weltwissen vermittelt werde und zu den Unterrichtsstoffen heidnische Mythen und Riten gehörten.³⁶ Heute sind es nur noch fundamentalistische Gruppen, die gegen Sexualkunde und Evolutionsbiologie opponieren; aber nicht wenige Kritiker der Kirchen denken, die Fundamentalisten seien die

³³ *Johann Amos Comenius*, *Didactica magna* (1657): Große Didaktik. Übersetzt und hg. von Andreas Flitner. Mit einem Nachwort zur neueren Comeniusforschung von Klaus Schaller, Stuttgart ¹⁰2007.

³⁴ *Johann Heinrich Pestalozzi*, *Sämtliche Werke*. Kritische Ausgabe. Begründet von Artur Buchenau, Eduard Spranger, Hans Stettbacher, Berlin – Zürich 1927–1996.

³⁵ Vgl. *Hans Blumenberg*, *Die Legitimität der Neuzeit I–III.*, Frankfurt/Main 1966, bes. Bd. I: Säkularisierung und Selbstbehauptung.

³⁶ Auf die Ambivalenzen zwischen Bildungsbeflissenheit und Bildungsfreundlichkeit verweist *Peter Gemeinhardt*, *Das lateinische Christentum und die antike pagane Bildung* (Studien und Texte zu Antike und Christentum 41), Tübingen 2007.