



J.B.METZLER

I. Zweige der Bildung

Einleitung

Moralisch betrachtet hat Bildung gar keine »Zweige«. Immer umfaßt sie alles, immer ist sie ein Ganzes. Denn die Persönlichkeit, in der sie sich zeigen und bewähren muß, ist unteilbar. Zwar kennt kein Gebildeter sich in allen Fächern gleich gut aus. Völlig undenkbar aber ist es, daß er auf dem einen Feld Kultur und Lebensart besitzt, auf einem anderen hingegen keine oder nur wenige. Bildung ist entweder ganz oder gar nicht vorhanden.

In sachlicher Hinsichtlich indes lassen sich sehr wohl einzelne Zweige oder Bereiche der Bildung unterscheiden. Damit meinen wir nicht schlichtes Sachwissen, nicht das Informiertsein über Inhalte und Verfahren einzelner Disziplinen. Vielmehr seien unter »Zweigen der Bildung« im folgenden jene besonderen Ausprägungen von Bildung verstanden, die durch je besondere Fachkulturen entstehen. Jede dieser Kulturen stellt je besondere Aufgaben an diejenigen, die in ihnen gebildet sein möchten. Jede hat besondere Zugangsweisen, entwickelt spezifische Arten, die Dinge zu sehen und zu beurteilen. Jede fügt, wenn man die Welt aus ihrer Perspektive betrachtet, der Idee allgemeiner Bildung je besondere Akzente hinzu, läßt sie eine spezifische Form annehmen. So ist zum Beispiel ein gebildeter Jurist zwar ein Gebildeter wie jeder andere auch. Auf Grund seiner Profession jedoch mag seine Bildung sich auch dort, wo er nicht über Recht spricht, in anderer Weise zeigen als die des gebildeten Geschäftsmannes oder Mediziners.

Wir gehen davon aus, daß jeder einzelne Zweig der Bildung das Ganze dessen bereichert, was man unter »Bildung« verstehen könnte. Wir glauben ferner, daß das Wissen um deren Vielfalt selbst ein Merkmal von Bildung darstellt: daß man die individuelle Kultur eines Menschen nicht zuletzt daran erkennen kann, welche und wie viele Bereiche menschlicher Tätigkeit er als mögliche Zweige von Bildung anerkennt. Zeitgenossen, die am Anfang ihrer Bildung stehen, werden nur wenige als solche gelten lassen – meist solche, die ihrer eigenen Profession nahestehen. Religiöse oder ideologische Fanatiker

werden gar darauf beharren, daß es nur einen einzigen Gegenstand wahrer Bildung geben könne. Der Gebildete hingegen hält es für selbstverständlich, so viele Sphären wie nur irgend möglich als solche der Kultur zu betrachten. Dabei wird jeder andere Schwerpunkte setzen. Anders als noch vor fünfzig Jahren werden die meisten heute für technisch-naturwissenschaftliche Bildung plädieren. Doch immer noch gibt es Zeitgenossen, die eine literarisch-künstlerische Bildung für die eigentliche halten. Hingegen wird es vielen sonst durchaus Gebildeten schwerfallen – zumindest hierzulande –, die kulinarische oder gar die erotische Kultur als »Bildung« anzuerkennen.

Rangfolgen der Bildungsgegenstände aufzustellen und geistreich darüber zu diskutieren, gehört seit der Antike zu den bevorzugten Kunstübungen Gebildeter. Das hängt mit einer Tatsache zusammen, an der, auch wenn sie heute in manchen Kreisen als politisch unkorrekt gilt, kein Weg vorbeiführt: daß jede Bildung immer auch Wissen um Rangordnungen ist. Seit jeher gehört es zum Wesen, gar zum Ziel von Bildung, Hierarchien zu kennen, das Wichtige vom Beiläufigen unterscheiden zu können, das Wertvolle vom Beliebigen. In allen Bereichen ist Bildung in letzter Konsequenz Sinn für Qualität.

Gleichwohl geht es, wenn die folgenden Beiträge »Zweige der Bildung« zu beschreiben suchen, keineswegs darum, diese in einzelne Parzellen abzuteilen wie ein Neubaugebiet – und danach gar zu dekretieren, welche Bereiche als die wichtigsten zu gelten haben. Vielmehr wollen die Artikel schlicht die Fülle je spezifischer Ausprägungen von Bildung vor Augen führen. Sie wollen prüfen, welche je eigenen Erfordernisse und Aufgaben diese stellen, welche besonderen Talente sie schulen und verlangen, worin ihre je eigene Virtuosität bestehen könnte. Braucht derjenige, der sich philosophisch bilden möchte, andere Talente als derjenige, der ökonomische oder musikalische Bildung zu erwerben versucht? Und was verbindet wissenschaftliche Bildung mit ästhetischer, philologische mit erotischer, klassische mit religiöser?

So soll eben die Auffächerung der unterschiedli-

chen Zweige der Bildung an deren fundamentale Gemeinsamkeit erinnern: Sie alle führen auf das gleiche Ziel hin – auf das Ziel höherer Kultur, feinerer menschlicher Umgangsformen, einer würdigeren

Lebensführung, eines schöneren, angenehmeren Miteinanders, eines erfüllteren Lebens, einer gesteigerten Fähigkeit, sich und anderen zum Glück zu verhelfen.

I.1. Bildung »an sich«

Einleitung

1. Religiöse Bildung
2. Philosophische Bildung
3. Mathematische Bildung
4. Künstlerische Bildung
5. Kulinarische Bildung
6. Erotische Bildung

Einleitung

Unter diesem Titel betrachten wir die beiden tragenden Säulen jeglicher Bildung: die religiös-philosophische und die sinnlich-ästhetische.

Am Anfang steht diejenige Bildung, die sich mit dem Glauben an ein Absolutes, an höchste Werte und objektive Wahrheit verbindet. Das mag all denen sonderbar, vielleicht sogar deplaziert vorkommen, die meinen, daß unsere Gegenwart eine von Grund auf säkulare, unsere Gesellschaft eine prinzipiell agnostische sei und auch sein müsse. Daran mag manches diskutabel sein. Im Ganzen aber halten wir die Idee, daß religiöse und moralische Bildung zweitrangig geworden seien, für einen (freilich populären) Irrtum der Ungebildeten. Denn der Glaube an ein Höchstes verschwindet nicht. Er wandelt nur seine Gestalt, inkarniert sich in zeitgemäße Überzeugungen wie die vom Vorrang des Sozialen, in ökologisches Verantwortungsbewußtsein oder die engagierte Hinwendung zu Opfern und Minderheiten aller Art. Auch und gerade die politische Korrektheit unserer Tage trägt viele und starke Züge von Religiosität in sich. Eben deshalb – um eben dieser ehrenwerten Ziele willen – ist eine ethisch-religiöse Bildung nicht minder nötig als bisher. Nur sie kann aus vagen Gefühlen eine echte, ihrer Grundlagen bewußte Haltung werden lassen.

Der eigentliche Grund aber, gerade diese Arten der Bildung an den Anfang dieses Kapitels zu stellen, ist einfacher und grundsätzlicher Natur. Weil Religion und Moral schlechthin ursprünglich sind, weil sie ihrem Wesen nach nie anders als an sich und für sich sein können, symbolisieren sie auf höchstem

Niveau das Prinzip der Bildung überhaupt: die Tatsache, daß sie um ihrer selbst willen da ist. Alle drei – Religion, Moral und Bildung – gehören ihrem Wesen nach zusammen. An alle drei muß man glauben. Umso stärker drängt hier die Frage, ob es überhaupt eine spezifisch ethisch-religiöse Bildung geben kann, eine besondere Kultiviertheit im Angesicht des Glaubens, die indes nicht in diesem aufgeht.

Daß eine Bildung in Philosophie und Mathematik möglich sei, den beiden Königsdisziplinen strenger Reflexion, dürfte auf den ersten Blick eher einleuchten. Aber was heißt das? Kann man, wo es nicht um Form, sondern um reines Denken geht, überhaupt von »Bildung« sprechen? Sind Form und Inhalt hier nicht *per definitionem* Eines?

In anderer Weise berührt die Kultur der Sinnlichkeit die Grundlagen des Menschseins. Sie umfaßt alles, was mit der Wertschätzung irdischer Schönheit und dem irdischen Glück zu tun hat: die Kunst, also die Fähigkeit, Schönes zu schätzen und zu schaffen, Geschmack, Stilgefühl und Sinn für die Harmonie zwischen Ganzem und Nuancen. Ihren Höhepunkt findet sie in der erotischen Kultur: in der Fähigkeit, sublimiert zu genießen und Genuß zu schenken, zu lieben und selbst liebenswürdig zu sein.

Beide Formen der Bildung, die ethisch-religiöse wie die ästhetische, sind zutiefst paradox. Von beiden nämlich kann man mit guten Gründen bezweifeln, daß sie überhaupt lehrbar, lernbar, erwerbbar sind. Weder wird man durch Bildung fromm werden noch weise, weder macht sie den Gebildeten zum Künstler noch steigert sie seine Sinnlichkeit. Es scheint, als müsse man diese Fähigkeiten schon in hohem Maße besitzen, um sie ausbilden zu können.

Nicht minder schwer wiegt ein zweites Paradox. Wer von spirituellen wie von künstlerischen Erlebnissen Offenbarungen erwartet, die ihn spontan erfassen, unwiderstehlich überwältigen, existentiell erschüttern und absolut erfüllen, der wird fragen, ob »Bildung« überhaupt ein passendes Konzept sei, sich beiden Phänomenen – der Kunst wie der Religion – anzunähern. Verhindert ihre Neigung zu distanzierender Abwägung nicht eher die lebensverändernde

Wirkung, die man von beiden erwartet? Entspricht sie nicht vielmehr eben jenem wohltemperierten »Gut gemeint«, von dem Gottfried Benn sagt, daß es das Gegenteil von Kunst sei? Neigt Bildung nicht eher dazu, Kunst und Religion zu neutralisieren als sie zu vertiefen?

Die folgenden Artikel werden diese Einwände und Bedenken kaum widerlegen. Vielleicht aber können sie helfen, sie genauer und schärfer zu formulieren. Oft zeigt sich Bildung eben nicht in erschöpfenden Antworten, sondern in aufregenden Fragen.

1. Religiöse Bildung

Odilo Lechner

Sowohl der Begriff der Bildung wie der von Religion hat vielfache und kontroverse Bestimmungen erfahren, von Philosophie und Theologie, von Psychologie, Pädagogik und Religionswissenschaft.

Bildung hat freilich für die Antike, etwa für die platonische Tradition, ganz allgemein religiösen Charakter – als Hinkehr von der äußeren zu einer tieferen Weltsicht. Für die jüdische Weisheitsliteratur ist die Religion das Fundament der Weisheit. Die Furcht des Herrn ist der Anfang der Weisheit; »alle, die danach leben, sind klug« (Ps 111,10). So wird für das christliche Mittelalter die Ausrichtung auf den Menschen als Ebenbild Gottes (Gen 1,26) und auf Christus, das »Ebenbild des unsichtbaren Gottes« schlechthin (Kol 1,15), zum Kern aller Bildung des Menschen, am tiefsten und innerlichsten ausgeprägt etwa bei Meister Eckhart.

In der Neuzeit, vor allem mit der Aufklärung, tritt die Selbstbestimmung des Menschen in den Vordergrund. Die Entfaltung der Humanität, der menschlichen Persönlichkeit wird auch ohne Gottesbezug denkbar. Religiöse Bildung scheint dann im Bildungskanon nur einen Teilaspekt auszumachen, je nach Einstellung einen wichtigen oder nur einen sehr marginalen.

Trotz aller Säkularisierung und Verweltlichung wird freilich dem Menschen der Postmoderne ein neues Verlangen nach Religiosität zugesprochen, nach einem alle ökonomische Nützlichkeit und spezialisierte Wissenschaftlichkeit übersteigenden Sinn, nach einer letzten Geborgenheit – unabhängig von religiösen Institutionen und Glaubenssystemen. Gibt es einen allgemeinen Nenner, auf den die verschiedenen Religionen, ihre Theorie und Praxis, ihre Glaubens- und Moralvorstellungen, ihre Übungen und Kulte gebracht werden können? Angesichts der

dem Menschen heute zugänglichen Pluralität von Religionen und Weltdeutungen, von spirituellen Angeboten, auch von esoterischer Seite, angesichts auch der zunehmenden Individualisierung des Lebens liegt es nahe, daß der Mensch ganz allgemein nach Religiosität sucht, auch wenn er je nach eigenem Bedürfnis ihre Gestaltung auswählt. Religion wird empfunden als das Gefühl schlechthinniger Abhängigkeit (Schleiermacher), als Erfahrung von Transzendenz, von dem, was sinnliche Erfahrungen und rationales Begreifen überschreitet, als Erfahrung des Numinosum (Rudolf Otto), als innere Erfahrung eines Lebenssinns, eines Lebensauftrags und darum auch Auftraggebers (Viktor Frankl).

Religiosität im allgemeinen als Anliegen von Bildung

Wenn Religion eine »der frühesten und allgemeinsten Aussagen der menschlichen Seele« (C. G. Jung) ist, dann muß sich wahre Menschenbildung auch um die Erweckung und Förderung des religiösen Sinnes bemühen. Nur so kann sie über bloße Wissensvermittlung und Aneignung von Fertigkeiten hinaus zum vollen Menschsein führen.

Elemente solch religiöser Grundbildung könnten sein: die Übung von Ehrfurcht und Achtsamkeit, die Empfindsamkeit für das eigene und für das fremde Fühlen, das Horchen auf die Stimmen der eigenen Tiefe, auf das Gewissen, die Erfahrung des Geschenkcharakters unseres Lebens und die Weckung von Dankbarkeit. Wenn verschiedene Verfassungen, wie z. B. die bayerische von 1946, als eines der obersten Bildungsziele die Ehrfurcht vor Gott angeben (Art. 131), dann kann damit nicht so sehr ein be-

stimmtes Glaubensbekenntnis gemeint sein. Vielmehr geht es um die Ehrfurcht vor der Frage des Menschen nach Gott, vor der Suche nach einer letzten Begründung seiner Würde, vor der Sehnsucht nach einem die Gesellschaft verbindenden Sinn, nach einer letzten Einheit. Bemerkenswert scheint mir, daß diese Verfassung des öfteren von einem Recht auf Ausbildung spricht, die nicht nur den erkennbaren Fähigkeiten, den Anlagen, den Neigungen und der Leistung des Menschen entspricht, sondern auch seiner inneren Berufung. So schwer diese von außen feststellbar ist, so muß doch alle Bildung davon ausgehen, daß jeder Mensch in seinem Inneren, in seinem Gewissen sich angerufen fühlt, in seinem Leben eine ihm zugesprochene Aufgabe zu erfüllen, einem Sinn zu dienen. Darum ist es Bildungsziel, Verantwortungsgefühl, Verantwortungsfreudigkeit zu entwickeln. Die Förderung solcher Grundhaltungen sollte also Ziel jeder Bildung sein. Sie ist Voraussetzung und Bestandteil auch für die Entwicklung einer religiösen Lebensgestaltung.

Religiöses Leben freilich vollzieht sich in konkreten Zeichen, Riten, Übungen, Vorstellungen, Bildern und in einer bestimmten Sprachgestalt. So wird religiöse Bildung immer in einer Überlieferung stehen, durch eine religiöse Gemeinschaft vermittelt sein. Nur in der konkreten Übung von Beten und Meditieren, von Kult und sozialem Tun wird religiöse Erfahrung ermöglicht und vertieft. Darum geschieht sie in der Gemeinschaft einer Familie, einer Gruppe, einer religiösen Gemeinde, einer Kirche, auch wenn es dabei der je eigenen Aneignung, der Auseinandersetzung, der freien Entscheidung, der selbst gewonnenen Überzeugung bedarf.

Darum wird sich religiöse Bildung immer als Einübung in einer konkreten religiösen Gemeinschaft vollziehen. So wenig das Kind nur sich selber überlassen werden kann, um sich etwa seine Muttersprache und seine kulturelle Ausrichtung zu wählen, so wächst auch das Kind in ein religiöses Umfeld hinein und lernt mit Eltern und anderen Kindern zu beten, zu feiern, Verhaltensweisen als verpflichtend anzunehmen.

Konkretisierung religiöser Bildung in der christlichen Unterweisung

In der christlichen Tradition geht es um das Vernehmen der Botschaft Jesu und um die Gemeinschaft

mit ihm, dem Mittler zwischen Gott und den Menschen. Menschen, die von Jesus angerufen und seine Jünger geworden waren, gaben anderen seine Botschaft weiter und führten sie zur Taufe. So kennt die Kirche bald das Katechumenat, die Unterweisung und Bewährung im Glauben, die Einübung in Christsein. Solche Einführung, die mancherorts drei Jahre dauerte, führte dann zur Taufe, etwa in der Osternacht. So sind uns von Cyrill von Jerusalem neunzehn im Jahr 348 gehaltene Katechesen an die Taufbewerber erhalten. Sie legten vor allem das Glaubensbekenntnis, das Symbolum aus, die Zusammenfassung der Heilsgeschichte und des Heilswirkens Gottes. Nach der Taufe führte Cyrill in das Vaterunser ein, in das Beten des Christen.

Mit dem Entstehen der Volkskirche und der allgemein gewordenen Kindertaufe wurde die religiöse Unterweisung vor allem eine Aufgabe der Familie und der christlichen Gemeinde. So konnte und mußte jede neue Generation in das Leben der Kirche hineinwachsen, die ihr überlieferte Praxis aufnehmen und selber weitergeben. Die Teilnahme am Gottesdienst, der Empfang der Sakramente, die Unterweisung in Predigt und Brauchtum, die Veranschaulichung der Botschaft durch Bilder, der *biblia pauperum*, stellten ein fortlaufendes Bildungsprogramm dar, das freilich oft nur ungenügend vermittelt wurde. Insbesondere durch die Vorbereitung auf das Bußsakrament wurde die Sittenlehre den Menschen vor Augen gestellt. Darum kennt der kleine und große Katechismus Martin Luthers von 1529 vor allem die drei Teile: die Gebote (Dekalog/Hauptgebot der Liebe) »Was der Mensch tun und lassen soll«, das Glaubensbekenntnis »Wo der Mensch die Arznei, die Gnade finden soll« und das Vaterunser, die Gebetslehre »Wie er es suchen und holen soll«. Zusammen mit der Darlegung der Sakramente, den Zeichen des Heils, sind dies die Grundelemente der Katechismen bis etwa zum Evangelischen Erwachsenenkatechismus (1975), dem Katholischen Erwachsenenkatechismus der Deutschen Bischöfe (1985 und 1995) oder dem Katechismus des Vatikans (1993).

Für die Kinder und Jugendlichen wurde zunehmend neben der Christenlehre in der Kirche die Schule zum Ort der religiösen Unterweisung. Für die Reformation sind die Schulen *seminaria ecclesiae et reipublicae*, also gemeinsame Einrichtungen von Kirche und Staat. In den deutschsprachigen Ländern wird darum im 18. Jahrhundert der Religionsunterricht ein fester Bestandteil der Schule. Bis heute hat

dadurch der Staat die Verpflichtung religiöser Bildung der Kinder und Jugendlichen übernommen, indem er die Verantwortung dafür mit bevorzugten Religionsgemeinschaften teilt. Ausgangspunkt war dafür die weitgehende Identität einer regionalen Gesellschaft mit christlichen Kirchen. Auch nach dem Wegfall dieser Identität ist der Religionsunterricht an den Schulen auch heute noch sinnvoll als ein Angebot zur religiösen Orientierung und als Vermittlung eines religiösen Wissens, das unsere Kultur geprägt hat. Freilich wurde im 20. Jahrhundert deutlich, daß die Weitergabe des Glaubens an die nachfolgenden Generationen dadurch nicht mehr gewährleistet wird. Wie in anderen Regionen der Welt wurde der Ort der christlichen Unterweisung wieder viel mehr die kirchliche Gemeinschaft selber. Das zeigt sich vor allem z. B. in der Hinführung zur Erstkommunion, Konfirmation und Firmung, in der Vorbereitung auf Taufe und Ehe. Die Hinführung ist Aufgabe der ganzen Gemeinde und muß auch die Eltern der Kinder mit einbeziehen. Gegenüber der Gefahr, daß in der Unterweisung das verstandesmäßige Element zu sehr überwog, suchten die Kirchen durch vielfältige Angebote Kinder und Jugendliche zu gemeinsamem Erlebnis des Christseins zu führen. Das geschah vor allem auch durch Jugendverbände, die im 20. Jahrhundert vor allem aus der Jugendbewegung erwachsen. Die gesellschaftlichen Veränderungen, neue Fragestellungen in Politik und Arbeitsleben, aber auch in der theologischen Wissenschaft machten die religiöse Weiterbildung auch der Erwachsenen zu einer wichtigen Aufgabe. Sie geschah in verschiedenen Verbänden und Vereinen, nach dem Zweiten Weltkrieg auch durch den Aufbau einer kirchlichen Erwachsenenbildung.

Je weniger die Christen heute in einem geschlossenen Raum religiöser und kultureller Identität leben und religiöse Tradition wie von selber der nächsten Generation weitergegeben wird, desto mehr stellt sich die Frage, wie der Erwachsene, auch der Getaufte, neu zum Glauben und zur Erfahrung christlichen Lebens kommt. Er bedarf einer neuen Einführung und einer neuen bewußten Entscheidung zu einem christlichen Leben. Darum werden verschiedene Weisen von Glaubenskursen entwickelt. Ein solches neues Katechumenat setzt eine Gemeinschaft von Menschen voraus, die solche Schritte begleiten und vor allem den neu zum Glauben gekommenen Anteil an christlichem Gemeinschaftsleben geben. Hier sind von großer Bedeutung neuere

geistliche Gemeinschaften und Bewegungen (*movimenti*), die zumeist im 20. Jahrhundert gegründet wurden, wie z. B. Fokolarbewegung, Cursillo (Kleiner Glaubenskurs), Charismatische Gemeindeerneuerung, Neokatechumenat, Taizégruppen, aber auch Gebets- und Familienkreise, in denen sich Menschen gegenseitig im Glauben bestärken und anderen den Glauben bezeugen.

Was ist für die religiöse Bildung im christlichen Sinne wesentlich?

- a) Orientierung an Christus, dem einmaligen Menschen, der Maßstab für alle menschliche Entwicklung, der die Zukunft des Menschen schlechthin ist. Oder die Sehnsucht des Paulus, »es zu ergreifen, weil auch ich von Jesus Christus ergriffen worden bin« (Phil 3,12). Christliche Bildung will helfen, sich von seiner Gestalt faszinieren zu lassen und in Gemeinschaft mit ihm zu treten. Sie sucht zu helfen, das Wort Gottes zu verstehen und es fruchtbar werden zu lassen in geistlicher Schriftlesung, in Schriftmeditation, im Schriftgespräch.
- b) Das Wort Gottes eröffnet eine Sicht auf das Ganze des Lebens und der Welt. Christlicher Glaube ringt um eine Zusammenschau. Theologie und Mystik haben in vielen Ansätzen sich darum bemüht. Es ist »der Glaube, der Einsicht sucht« (Anselm von Canterbury: *fides quaerens intellectum*). Religion meint immer den ganzen Menschen, also auch seine Vernunft. Glaube steht darum grundsätzlich nicht im Widerspruch zur Erkenntnis des Verstandes, auch wenn der Blick auf das Ganze das Einzelwissen jeweils übersteigt und Widersprüche oft eine langwierige und geduldige Klärung brauchen.
- c) Darum bedient sich der Glaube der Sprache der Bilder und der Symbole. Religiöse Bildung will dazu befähigen, Symbole zu erfassen, ihre Wahrheit zu erspüren, sich von ihnen leiten zu lassen, die Bildwelt von Natur und Kunst zu deuten.
- d) Für den religiösen Menschen kommt es nicht so sehr auf das Erkennen als auf das Verkosten an (Ignatius von Loyola). Um innerlich berührt zu werden, bedarf es einer Pflege der inneren Gefühlswelt, einer Achtsamkeit auf die Stimme des Inneren.

- e) Religiöse Bildung zielt auf den freien Willen des Menschen. Der Anruf Gottes ist ein Anruf an die Freiheit. Er ruft zur Entscheidung auf, will Entschiedenheit. Wie beschränkt und bedingt der Mensch durch Natur und Gesellschaft auch sein mag, sein freies Ja zur Liebe Gottes und zur Liebe des Menschen ist sein kostbarstes Gut.
- f) Der Christ ist zwar als Einzelner angerufen, aber er vollzieht sein Christsein in der Gemeinschaft der Kirche, seines mystischen Leibes. Christus lebt in der Gemeinde: »Wo zwei oder drei in meinem Namen versammelt sind, da bin ich mitten unter ihnen« (Mt 18, 20).
- g) Kirchliche Gemeinschaft vollzieht sich in der gottesdienstlichen Versammlung, in der Liturgie, in den heiligen Zeichen. Kirche macht das Unsichtbare sichtbar, ist Zeichen des in ihr wirkenden Geistes. Darum ist religiöse Bildung immer auch liturgische Bildung, Mystagogie, Einführung in das Geheimnis, Einübung in die Riten, in denen der Mensch sich selber und das Geheimnis Gottes ausdrückt. Aber der Gottesdienst selber ist religiöse Bildung als vergegenwärtigendes Gedächtnis der Heilstat, als tätige Teilnahme, als Erfahrung des Geistes.
- h) Religiöse Bildung ist immer Schule des Betens, der Entdeckung des Wunders der Sprache, unseres Angerufenseins und Antwortenkönnens, daß wir unser Leben auf Gott hin aussagen und sein unbegreifbares und unennbares Geheimnis anrufen können. Die Sprache des Gebetes schenkt uns die Gemeinsamkeit von Worten, entreißt uns der Einsamkeit und bedarf doch zugleich der »Innerung«, der Meditation, der innersten Aneignung der Worte und zugleich der inneren Erfahrung des Unendlichen und Unsagbaren.
- i) Religiöse Bildung zielt auf die Begegnung mit Gott und dem Nächsten im Tun, in der Erfahrung, daß das Reich Gottes unter uns beginnt. Der Antrieb zur Nächstenliebe, zum Einsatz für

das allgemeine Wohl bezieht seine Kraft aus der Erfahrung, daß wir zuerst geliebt sind. Begegnung mit Gott geschieht in der Begegnung mit dem Menschen: »Was ihr für einen meiner geringsten Brüder getan habt, das habt ihr mir getan« (Mt 25, 40).

- k) Religiöse Bildung steht gerade heute in unserer globalisierten Welt unter der Spannung von Vielfalt und Einheit, von Wahrheit und Freiheit. Religiöser Vollzug ist nur möglich als ein bestimmter Weg – auch noch im christlichen Glauben als Weg einer bestimmten Tradition, einer bestimmten Frömmigkeitshaltung. Er steht unter der verpflichtenden Kraft der erkannten Wahrheit, die verbindlich bleibt. Religiöse Wahrheit freilich kann nicht erzwungen, sondern nur aus freier Überzeugung angenommen werden. So wird religiöse Bildung sich nicht mit der Beliebigkeit der vielen religiösen Angebote begnügen können, sondern zu einem als richtig erkannten Weg anleiten. Zugleich aber muß alle religiöse Bildung auf die Vielfalt religiöser Wege hinweisen, auch auf die religiösen Schätze in den Weltreligionen, in denen sich auf je eigene Weise das Wirken von Gottes Geist erspüren läßt. So verbindet sich treue Entschiedenheit zur erkannten Wahrheit mit ehrfürchtiger Kenntnis anderer Überzeugungen.

Literatur:

- Gottfried Bitter, Rudolf Englert, Gabriele Miller, Karl Ernst Nipkow (Hgg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002.
- Winfried Böhm, Britta Fuchs, Sabine Seichter (Hgg.), Hauptwerke der Pädagogik, Paderborn 2009.
- Rudolf Englert, Glaubensgeschichte und Bildungsprozess: Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München 1985.
- Romano Guardini, Grundlegung der Bildungslehre, Mainz 2000.
- Franz Henrich (Hg.), Erwachsenenbildung in der pluralen Gesellschaft, Düsseldorf 1978.
- Friedrich Schweitzer, Religionspädagogik, Gütersloh 2006.

2. Philosophische Bildung

Tobias Nikolaus Klass

»Der Krisis des humanistischen Bildungsbegriffs, über die ich nicht viele Worte zu machen brauche, ist Philosophie im öffentlichen Bewusstsein erlegen. (...) Restauration ist in der Philosophie so vergeblich wie sonstwo. Diese müsste vorm Bildungsgeklapper sich hüten und vorm weltanschaulichen Abrakadabra.«

Adorno, Wozu noch Philosophie?

Zweifel ist der Grundstoff, aus dem die Philosophie sich nährt, Fragen ihre erste Ernährungstechnik. Und so kann für den Philosophen auch die Vorstellung von »Bildung«, zumal einer spezifisch philosophischen, wohl zuerst nur Gegenstand von Zweifel und Fragen sein. Fragen und Zweifel, wie sie in der Geschichte der Verquickung der Begriffe »Philosophie« und »Bildung« eigentlich seit Humboldt immer wieder aufgetaucht sind, in den allermeisten aktuellen Diskursen zum Thema aber kaum mehr vorkommen – nicht zumindest derart, daß die Idee der »philosophischen Bildung« selbst je ernsthaft in Zweifel gezogen würde. Fragen wie die folgenden: Was könnte den Gegenstand einer philosophischen Bildung ausmachen, wo doch das, was eigentlich Gegenstand der Philosophie ist, gerade von dieser immer wieder in Frage gestellt wird (was nicht nur ein Faktum, sondern eine philosophieinterne Notwendigkeit beschreibt)? Wer sollte da der philosophisch zu Bildende sein, wo doch jedwede bildbare Instanz – sei sie »das Subjekt«, sei sie »der Mensch« – unlängst der Dezentrierung ebenso anheim gegeben wurde wie der narzistischen Kränkung ihrer Marginalität? Warum überhaupt sollte »Bildung« – was immer das sein mag jenseits einer liebenswerten, aber wenig überzeugenden, weil philosophisch nicht präzise gefaßten Hoffnung des 18. Jahrhunderts – erstrebenswert sein, nachdem nicht nur der Menschheitsgeschichte, sondern auch der Geschichte eines jeden Einzelnen die Gewißheit unumstößlicher Ziele abhanden gekommen scheint? Fragen, die, wenn nicht zu beantworten, so doch näher einzukreisen – d. h. näher zu befragen – not tut, will man auch nur im Ansatz sinnvoll zum Thema etwas sagen (und nicht nur dem eigenen Pietismus einmal mehr eine Entschuldigung liefern, sich selbst freien Lauf zu gewähren).

Begonnen sei dazu auf der Seite des älteren der beiden Begriffe. Wer wissen will, was Philosophie ist, schreibt Heidegger in seinem bedeutenden Aufsatz *Was heißt Denken?*, der muß zuerst schauen, was die machen, die *philosophoi*, »Philosophen«, genannt werden. Das scheint banal, doch steckt darin eine nicht unerhebliche Setzung. Denn es verschiebt die Aufmerksamkeit vom möglichen Gegenstand der Philosophie hin zur Aktivität des Philosophierens selbst. Philosophie wäre somit nicht mehr zuerst ein benennbarer Bestand von Texten (Platons Dialoge, Kants Kritiken, Nietzsches Aphorismen etc.) und Fragen (Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? etc.), die es sich anzueignen bzw. auf die es eine Antwort zu finden gilt, sondern eine spezifische Form von Tätigkeit. Und zwar eine, die, zumindest laut Heidegger, niemand per se schon für sich reklamieren kann, sondern die es – und hier kommt der jüngere der beiden in Frage stehenden Begriffe ins Spiel – allererst zu *lernen* gilt. Philosophische Bildung wäre somit zuerst: Philosophieren-Lernen.

Wie aber lernt man das und was lernt man da (will sagen: Was ist das Eigene der »Philosophieren« genannten Tätigkeit, die es allererst zu lernen gilt)? Das Wie des Lernens vergleicht Heidegger mit dem Lernen des Schwimmens (man könnte es, etwas präziser vielleicht noch, auch mit dem Spracherwerb vergleichen, wie Adorno und auch Benjamin dies tun: Da es ja in der Philosophie stets zuerst um ein Umgehen mit Worten geht, um ein Lernen (und, natürlich, Befragen) von Sprachen und Sprechweisen. Denn auch beim Schwimmen, so lautet Heideggers Begründung, nützt es wenig, ein Manual über die wichtigsten Schwimmtechniken zu studieren; nach einem solchen Studium mag man wissen, wie Schwimmen funktioniert, schwimmen kann man aber deshalb noch lange nicht. Dazu hilft nur eines: der Sprung ins – zumeist kalte – Wasser und die Nachahmung derer, die bereits schwimmen. Philosophische Bildung wäre nach diesem Modell zuerst so etwas wie die Ausbildung einer spezifischen Fähigkeit durch bewußte – vielleicht sollte man vorsichtiger schreiben: aufmerksame – Nachahmung derer, die diese Fähigkeit bereits exerzieren.

Das mag auf jeden Agierenden, sich immer schon handelnd in der Welt Bewegenden überzeugend wirken (und irgendwie auch beruhigend: denn es scheint vom einsamen *studium* unlesbarer Bücher in der »Eiswüste der Abstraktion«, wie Benjamin es nennt, zu entlasten), wirft aber tatsächlich mehr Fragen auf, als es beantwortet. Denn wenn besagte Nachahmung den Stellenwert hat, den Heidegger ihr zuspricht, dann ist natürlich die Frage zuerst: Wen nachahmen? Heidegger? Oder gerade nicht Heidegger? Denn Heidegger philosophiert ja deutlich anders etwa als Kant oder Platon oder Adorno (um nur einige der Namen zu nennen, die gemeinhin – wieso? – der Philosophie zugerechnet werden). Was zu der allgemeineren Frage führt: Was kann das Maß sein, nach dem zu entscheiden wäre, wessen Art zu philosophieren (man könnte auch – von Personen abgerückt – schreiben: welche philosophische Methode) nachahmenswert und also der philosophischen Bildung förderlich ist und wessen Art oder welche Methode dagegen gerade das Gegenteil bewirkt, nur »Jargon« erzeugt und somit das eigentliche Philosophieren eher verhindert als fördert (denn auch das kennt jeder: daß einer redet, um gerade nichts zu sagen, einer weltgewandt »philosophiert« und damit gerade das wirkliche Philosophieren übertönt)?

Das *Wie* des Lernens drängt so von sich, schon in Ansätzen selbst befragt, zur Frage des *Was* des Lernens: Bevor man sagen kann, wie man Philosophieren lernt, muß man sagen können, was, d. h. welche Art von Tätigkeit man lernt, wenn man Philosophieren lernt (und nicht umgekehrt, wie der gutgemeinte Wahn universaler Didaktisierbarkeit, ja, Didaktisierungspflicht uns glauben machen will). Eine solche Frage aber läßt sich sinnvoll überhaupt nur beantworten, wenn man weiß, was das Ziel besagter Tätigkeit sein könnte: Denn jedes Tun will getan sein *um zu* (selbst das selbstbezügliche: Auch es tut etwas nur *um* seiner selbst willen). Schule hat hier, zumal in den Zirkeln derer, denen es heute um philosophische Bildung bestellt ist, vor allem die Formel Kants gemacht: *Sich im Denken orientieren*. Was könnte damit gemeint sein? Für die meisten Interpreten dieses Diktums scheint ausgemacht, daß Sich-im-Denken-Orientieren zuerst meint: die Fähigkeit zu besitzen, sich mit Hilfe des Denkens, d. h. dank des Denkens in der Welt und den in ihr aufgeworfenen Fragen (Was kann ich wissen? Wie soll ich handeln? etc.) zu orientieren. Philosophische Bildung zu erlangen

hieß so, eine denkerische Fähigkeit (heute würde man sagen: Kompetenz) zu erwerben, die Orientierung ermöglicht – in den großen Fragen der Welt (nach der Möglichkeit von Erkenntnis, danach, was Moral ist oder sein wollte, nach dem Wesen des Menschen etc.), aber auch, so zumindest legen uns seit einigen Jahren mit anschwellender Verve die Vertreter der »Philosophie als Lebenskunst«-Schule nahe, die Philosophie aus dem Elfenbeinturm der Akademien und Universitäten hinaus und ins praktische Leben des jedermann hineinholen wollen, in den Fragen alltäglicher Nöte und Sorgen.

Sosehr dies – vielleicht – Philosophie als eine wünschenswerte »Basiskompetenz« auszuweisen scheint, so sehr wird dabei ein Detail der kantischen Formulierung auf geradezu penetrante Art und Weise überlesen: daß es da nicht zuerst um eine Orientierung *mit Hilfe des* Denkens, sondern *im* Denken geht. Orientiert wird sich da denkend im Denken selbst, den Wegen, die das Denken aus sich vorgibt (und das durchaus mit Grund: denn mehr als dieses Denken haben wir ja nicht; die Welt, wie sie wirklich ist, steht uns nicht zur Verfügung, sondern höchstens: was wir und wie wir denken, daß sie ist). Was es heißt, dies wirklich ernst zu nehmen aber, das hat nicht erst das sogenannte »postmoderne« Denken, sondern das haben bereits alle frühen platonischen Dialoge eindrucksvoll gezeigt: nämlich, daß man dabei vom Denken – zumindest der niemals ausschließbaren realen Möglichkeit nach – in die Aporien desselben geschickt werden kann, d. h. auf die seiner Wege, die keine sind, sich selbst verstellen. So daß, wer im Denken sich orientiert, von der Logik dieses Denkens – möglicherweise – bis dahin geführt wird, wo es selbst nur noch Antinomen und Paradoxe anzubieten hat und doch zugleich sichtbar werden läßt, daß Entscheidungen anstehen – ohne ihnen selbst einen Grund geben zu können. »Sich im Denken orientieren« führt daher nicht, wie uns die versichern, für die diese Versicherung zuerst eine Versicherung ihrer selbst, d. h. ihrer Posten und Positionen ist, notgedrungen in den Hafen der Leben im allgemeinen und Alltag im besonderen ordnenden Gewißheiten (Gewißheiten, die dann stundenweise oder als Blockseminar zu entlohnen sind), sondern in das offene Meer des Fragwürdigen mit all seinen Wirbeln und Untiefen. So gesehen wäre philosophische Bildung zuerst das Eröffnen eines Wegs in die Fragwürdigkeiten des Denkens selbst. In eine Welt der Reflexion, in deren nicht begrenzbar Spiege-

lungen nicht erst einer sich auf immer verlaufen hat. Weil Philosophie selbst, als ein Tun, keine Grenzen setzt, im Gegenteil das Immer-Weiter des Fragens und Zweifels geradezu manisch verlangt (denn wie sollte es jeden Grund, an genau dieser Stelle mit dem Frage innezuhalten, nicht nur selbst wieder in Frage stellen?).

Philosophie, derart von ihren Themen und Texten getrennt, weil ganz auf ein Tun, eine schwer einzugrenzende, der realen Möglichkeit nach immer auch ins Ungewisse und Gefährliche führende Denkpraxis festgelegt, scheint mit diesem Verlust der Gewißeiten zugleich immerhin *eines* gewonnen zu haben: Sie wird zu einer Sache jedermanns. Erweist sich, da nicht mehr gebunden an ein Studium eines Kanons zumeist schwieriger Texte, als zutiefst egalitär. Kein Expertenvorrecht, kein Fachgelehrtentum regiert, wie es scheint, die zu bildende Kunst des Philosophierens, sondern ausschließlich das *Humanum*, dem einzig das Denken untersteht. Weshalb philosophische Bildung scheinbar natürlicherweise zum Anliegen vor allem derer geworden ist, die als »Humanisten« sich verstehen.

Nur: Was ist dieses *Humanum*? Ist Vernunft, das Innehaben des *logos*, sein Signum? Selbst wenn man diese Art Fixierung auf die Vernunft als Philosoph gelten zu lassen geneigt ist (was nicht zwingend ist), bleibt doch die Frage: Wessen Vernunft? Welcher Kultur, welcher Epoche? Wenn Philosophieren zum Ziel hat, sich im Denken zu orientieren, ist dies notgedrungen stets ein Denken einer Zeit (und auch eines Ortes, eines Klimas, einer Kultur), d.h. eine Menge von Schon-Gedachtem, das den einzelnen Denkenden in einer von ihm unkontrollierbaren Weise immer schon übersteigt. Dieser Menge auch nur im Ansatz ansichtig zu werden (es in Gänze in den Blick zu bekommen, da ist unsere Endlichkeit vor) bedarf, wenn nicht sozialwissenschaftlich skalierbarer intellektueller Möglichkeiten, so doch zumindest einer nicht jedermann gegebenen besonderen Art von Aufmerksamkeit: Denn es braucht zum Philosophieren stets ein Aufmerken, das das Denken von sich selbst abrückt (andernfalls würde es nur weiter als solches unbemerkt verfließen). Und sie verlangt zudem, was vielleicht noch wichtiger ist, den noch seltener zu findenden unbedingten Willen zu Selbstdistanz und Selbstentfremdung. Und dies nicht so sehr, weil philosophische Bildung per se den Umweg über das Medium des anderen zu gehen hat (dies auch; doch nicht in dem nicht selten kolpor-

tierten Sinne, daß dieser andere der Durchgangspunkt eines dem Prozeß des Durchgehens vorgängigen und hernach in schrittweiser Selbstentfaltung wieder zu sich findenden Selbst ist), sondern vor allem, da sonst der ärgste Gegner der Philosophie sich ihres Platzes bemächtigen kann: das Ressentiment, dieser unbedingte Wille, bei sich selbst zu verharren. Wichtigstes Anliegen des Ressentiment ist stets, dem eigenen Urteil keinen Schaden zuzufügen, es vor allen Fremdansprüchen und -anfragen in Schutz zu nehmen, auf daß das »Eigene« (dieses leere Bollwerk der Borniertheit) ungebremst seine Wege gehen kann. (Philosophische Bildung, hätte sie politisch ein Ziel, könnte nur dies eine haben: dem Ressentiment die Existenz zu verunmöglichen. Konkret: Wäre – heute – das Land, dem der in andere Sprachen und Kulturen unübersetzbar erscheinende Begriff der »Bildung« entstammt, ein philosophisch gebildetes, wäre es ein Land ohne BILD-Leser.)

Doch nicht nur die Notwendigkeit von Aufmerksamkeit und Distanz (die aufzubringen nicht immer jedermanns Sache ist), sondern noch eine weitere Eigenart der Philosophie selbst hindert die Idee philosophischer Bildung am ungebrochenen Pathos des Menschlichen, des »Jeder Mensch ist ein Philosoph«: die unabweisbare Geschichtlichkeit des Denkens. Sich im Denken zu orientieren meint: sich in einem schon Gedachten zu orientieren, sich also mit solchem zu beschäftigen, das dem aktuellen Denken schon vorausgegangen ist. Es gibt in der Philosophie keine *creatio ex nihilo*, weil selbst die Mittel, mit denen wir ein Denken befragen, um uns in ihm denkend zu orientieren, uns von diesem uns je schon vorhergehenden Denken allererst an die Hand gegeben worden sind. Ein Denken, das sich natürlich nicht nur in philosophischen Texten, sondern auch auf ganz andere Weise noch manifestiert hat: in Alltagsdiskursen, Rechtsvorstellungen, Volksmythen, Literatur, aber eben auch – *hélas!* – in den bisweilen schwer verständlichen, für »Jedermann« fast unlesbar scheinenden Texten der Philosophie (zumindest Texten, die zu lesen jedermann ungern die Mühen auf sich nimmt: was theoretisch niemanden per se aus der Philosophie ausschließt, praktisch sich aber viele selbst ausschließen macht). Weshalb man, wenn auch Philosophie auf Texte und vor allem Textpflege allein niemals zu beschränken ist, als einer, der sich philosophisch zu bilden anhebt, der Aufgabe der Lektüre philosophischer Texte niemals sich leichtthin entheben kann. Die offensichtliche – und ja auch in

der Philosophiegeschichte selbst immer wieder angeprangerte – Diskreditierung der Philosophie durch »Bildungsphilister«, die Philosophisches klug in »kulturelles Kapital« umgemünzt und damit laut »geklappert« haben (und dies noch tun), hat – vor allem im angelsächsischen Raum, aber auch in zahllosen philosophischen Cafés und Praxen – nicht eben wenige zu der Annahme verleitet, daß man sich der ganzen lästigen Geschichte der Philosophie als wirklich Philosophierender allererst zu entledigen habe. (Fußnote: Je weniger Fußnoten ein philosophischer Text habe, hat in diesem Sinne einmal der US-amerikanische Philosoph John R. Searle geschrieben, desto besser, d.i. philosophischer sei der Text.) Eine Annahme, die freilich allzu schnell zu übersehen bereit ist, daß es ein Leichtes ist, den »bloßen Philosophiehistoriker« als geistlosen Wissensverwalter abzukanzeln (zumal, wenn er »Universitätsphilosophie« betreibt: als schließe ihn dies per se von der Philosophie aus), sehr viel schwerer dagegen, die von ihm bedachten Wissensbestände abzuweisen: Denn darin findet sich auch solches Schon-Gedachte, das ein aktuelles Denken allererst ermöglicht hat (und es also je schon »orientiert«). Philosophische Bildung mit

all den ihren Wegen inhärenten Sackgassen und Abwegen mag eines jeden Menschen Sache sein; doch beginnt kein Mensch derart im geschichtslosen Augenblick, daß er sich ob seines bloßen Mensch-Seins vor den Reflexionen dieses Mensch-Seins und auch der Geschichte dieser Reflexionen je schon in Sicherheit wähen könnte.

Natürlich: kann man (und muß man), wenn man es denn ernst meint mit der philosophischen Bildung (oder vorsichtiger: der Frage nach der philosophischen Bildung), auch dies in Zweifel ziehen. Der wahre Skeptiker, hat klug einmal David Hume angemerkt, mißtraut nicht zuerst seinen Überzeugungen, sondern seinen Zweifeln. Zweifel ist der Grundstoff der Philosophie, den man zweifelnd selbst noch zersetzen kann. Zu welcher Art Gewißheit man dann gelangt freilich, und ob es eine philosophische ist: Das gilt es allererst zu bedenken. Und zwar jenseits aller Bildungsapologetik derer, die immer schon satt in ihrer Gewißheit sich wärmen, nichts zu wissen. Und mit diesem vermeintlichen Nicht-Wissen einen ganzen Zweig von Bildungsindustrie zum eigenen Vorteil klappern machen.

3. Mathematische Bildung

Ernst Horst

Es gibt keinen Königsweg zur Mathematik. So antwortete Euklid von Alexandria auf die Frage des Pharaos Ptolemaios I., ob man die Geometrie nicht auch leichter erlernen könne als mit dem Studium von Euklids Lehrsätzen. Den Wahrheitsgehalt dieser Anekdote kann man nicht mit mathematischer Präzision bestimmen. Immerhin gibt es das unter dem Namen »Die Elemente« bekannte Lehrbuch. Ob der Verfasser »Euklid« eine Einzelperson oder ein Kollektiv von Autoren war, weiß man nicht genau. Aber wer auch immer den fast schon an Majestätsbeleidigung grenzenden Satz über den Königsweg formulierte, er hatte recht.

Menschen sind keine Computer. Sie sind Schimpansenvettern, die im Laufe der Evolution ein gewisses Talent zum abstrakten Denken entwickelt haben. Diese Fähigkeiten sind an die Bedürfnisse unserer Industriegesellschaften nicht optimal angepaßt. Ma-

thematik ist nützlich. (Zur »Mathematik« will ich hier großzügig auch Schwesterwissenschaften wie Logik, Statistik und das Programmieren eines Radioweckers rechnen, auf Feinheiten soll es mir nicht ankommen.) Da unsere Zivilisation aber erst ein paar tausend Jahre alt ist, sind unsere Gene nicht dafür optimiert, uns das mathematische Talent zur Verfügung zu stellen, das wir so gut gebrauchen könnten. Wir lernen Mathematik mühsam wie der Zirkusbär das Motorradfahren. Wenn ein Kind in die Schule kommt, dann kann es sprechen und Purzelbäume schlagen. Rechnen kann es noch nicht. Daß es keinen Königsweg zur Mathematik gibt, liegt nicht an der Mathematik. Es liegt an uns.

Natürlich ist das kein Grund zu resignieren. Die Mathematik gehört eben zu den Dingen, die uns weniger leichtfallen. Mathematik ist eine esoterische Kunst. Goethe sagte einmal: »Die Mathematiker sind