

Mirjam Schambeck

„Weil es um den Menschen geht, wenn wir über Bildung reden...“ - Religionspädagogische Einmischungen zur Debatte um Bildungsstandards¹

Zur Problemanzeige: Bildungsstandards als neues Zauberwort?

Seit der PISA-Untersuchung sind die Begriffe „Standard“, „Kompetenzen“, „Leistungsmessung“ in aller Munde. Es hat den Anschein, dass sie auch nicht weiter hinterfragt werden, warum durch sie Bildungsreformen möglich werden könnten bzw. warum die Umstellung von inhaltsorientierten zu kompetenz- und standardorientierten Lehrplänen zu einer Verbesserung der Institution Schule und damit zu einer verbesserten Bildung der Schüler/innen führen soll.

Mitten in der gegenwärtigen Bildungsdebatte, in der Diskussion, wie Deutschland angesichts von PISA wieder im und für den internationalen Vergleich fit gemacht werden kann, stellt sich die Frage, ob beim Ausschauhalten nach Instrumentarien, Bildung zu messen, Kompetenzen zu steigern, Bildungsinstitutionen zu reformieren, nicht der grundlegende Blick verloren geht oder zumindest in den Hintergrund geraten ist, was wir meinen, wenn wir von Bildung sprechen, worauf es in der Schule und anderen Bildungsinstitutionen ankommen soll, worauf Bildung überhaupt zielt.

Die folgenden Ausführungen verstehen sich als ein Beitrag in dieser Diskussion. Es geht darum, die Frage, was Bildung ist bzw. worauf sie zielt, wieder in den Vordergrund zu rücken und das auf Standards, Kompetenzen und Qualifikationen fokussierte Bildungsverständnis zu erweitern. Das wird aus theologischer Perspektive versucht. Damit ist eine Standortbestimmung der folgenden Ausführungen bezeichnet. Die religionspädagogische Diszip-

¹ Der Beitrag ist eine Erweiterung und Überarbeitung des erstmals in den *Religionspädagogischen Beiträgen* 55/2005, 37-50, erschienen Artikels unter dem Titel: Bildung ist mehr als Kompetenzen und Qualifikationen. Ein religionspädagogischer Diskussionsbeitrag zur Debatte um Bildungsstandards.

lin, die sich als Theorie religiöser Lern- und Bildungsprozesse versteht (Englert 1995, 157), ist das hervorragende Feld, auf dem diese Diskussion in der Theologie auszutragen ist.

In einem ersten Punkt soll in einer Problemanzeige das Spektrum der gegenwärtigen Debatte um Bildungsstandards umrissen werden. Es geht darum, aufzuzeigen, was die Anliegen der zurecht eingeleiteten Bildungsdebatte sind, und welche Desiderate sich mit ihr verbinden. Zugleich soll auf implizite Annahmen, die der Diskussion innewohnen, aufmerksam gemacht werden.

In einem zweiten und dritten Punkt wird das Potenzial, das dem Bildungsbegriff von seinem klassischen Erbe her innewohnt, zumindest skizziert, um Anfragen für die gegenwärtige Debatte zu artikulieren.

Viertens gilt es schließlich, ausgehend von einem *theologisch* akzentuierten Bildungsverständnis, das das Spektrum des klassischen Erbes aufgenommen hat, Dimensionen von Bildung zu formulieren, die helfen können, von einem erweiterten Bildungsverständnis aus Bildungsreformen anzudenken. Wie das zu konkretisieren ist, soll exemplarisch an religiösen Bildungsprozessen angedeutet werden.

1. Anlässe und Anliegen der gegenwärtigen Bildungsdebatte

Nach der *PISA-Studie* von 2000 (Deutsches PISA-Konsortium 2001; Baumert/Artelt et al. 2002) und der Veröffentlichung von *PISA-E* im Jahr 2001 ist der Ruf nach bundesweit vergleichbaren Bildungsstandards nicht mehr verstummt (Fischer 2004, 205).² Baden-Württemberg ist das erste Bundesland, das die Umstellung auf standard- und kompetenzorientierte Lehrpläne

² Auswirkungen sind z. B. der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 23./24.5. 2002 mit der Forderung nach "nationalen Bildungsstandards" in Kernfächern, das sog. Klieme-Gutachten von 2003, das aufzeigt, wie Bildungsstandards und Kompetenzmodelle anzuwenden sind, und schließlich der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003, Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss zu entwickeln. Die Deutsche Bischofskonferenz verabschiedete am 23.09.2004 "Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den Katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss)" und mittlerweile auch für die Grundschule.

nicht nur für die Kernfächer vorgenommen hat, sondern für alle Fächer, einschließlich des Religionsunterrichts.³

Im Folgenden soll der Blick darauf gerichtet werden, was überhaupt den Ruf nach Bildungsstandards auslöste und welche Anliegen die gegenwärtige Bildungsdebatte bewegen.

1. 1. Ungleiche Bildungschancen als Ursache für den Ruf nach Bildungsstandards

Die PISA-Studien haben gezeigt, dass die unterschiedlichen Bildungssysteme nach den von PISA angelegten Kriterien unterschiedliche Leistungsfähigkeit zeigen.⁴ Die Leistungen von 15-jährigen Deutschen in Bezug auf die Kompetenzen für mathematische, naturwissenschaftliche und für Lese-Aufgaben sind im Vergleich zu Heranwachsenden anderer Staaten unterdurchschnittlich. Das hat die Politik dazu veranlasst, nach Bildungsstandards zu rufen, die als Richtwerte gelten sollten für das, was Schüler/innen in der Schule zu lernen haben. Intendiert war eine *Vergleichbarkeit* und *Überprüfbarkeit* der Bildungssysteme in der Bundesrepublik (Entwicklung nationaler Bildungsstandards). Im Hintergrund stand die Hoffnung, dass mit Bildungsstandards die ‚Beliebigkeit‘ des Angebots der Schulen und auch der Bewertung von Leistungen relativiert wird.

1. 2. Zu den Anliegen der gegenwärtigen Debatte um Bildung und Bildungsstandards

Ist damit der wohl gewichtigste Ausgangspunkt der aktuellen Bildungsdebatte benannt, soll im Folgenden versucht werden, zumindest die wichtigsten Anliegen näher in den Blick zu nehmen.

§

³ Der ‚Bildungsplan‘ ist mit dem Schuljahr 2004/2005 in Kraft getreten und soll schrittweise die geltenden Lehrpläne ablösen. Er ist konzipiert für die Grundschule, die Hauptschule/Werkrealschule, die Realschule und das Gymnasium.

⁴ Das methodische Verfahren bei PISA, TIMSS und IGLU ist so sehr verfeinert und ausdifferenziert worden, dass Abwertungen der Ergebnisse aufgrund scheinbar unzureichender Messinstrumentarien nicht mehr als redlich gelten können.

Wie oben schon deutlich wurde, geht es angesichts der konstatierten unterschiedlichen Lernleistungen von deutschen Schüler/innen darum, eine größere Vergleichbarkeit und auch Überprüfbarkeit von dem zu ermöglichen, was Schüler/innen können sollen. Es geht also um die Frage, wie Unterricht wirksamer werden und Schüler/innen besser befähigen kann (Rothgangel/Fischer, 2004, 7).

Indirekt wird damit auch eine höhere Chancengleichheit angezielt, Bildung zu erwerben. Unabhängig vom Bundesland, in dem Schüler/innen die Schule besuchen, sollen sie in der Schule ein Bildungsangebot antreffen, das Benachteiligungen ausschließt und zu Chancengleichheit beiträgt. Schließlich ist intendiert, die Durchlässigkeit des Bildungssystems besser zu gewährleisten.

Insgesamt wird der Schule dazu ein größerer Gestaltungsraum und mehr Freiheit zugeschrieben, ein eigenes Schulprofil zu entwickeln. Kerncurricula sowie Schulcurricula sollen das gewährleisten (vgl. Bildungsplan 2004, hg. v. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg, Stuttgart 2004).

Deutschland soll als ‚Bildungsland‘ wieder an vorderster Stelle rangieren können und das bedeutet zunächst, dass die Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens von mehr Schüler/innen und auf bessere Weise, als das die PISA-Tests zu Tage beförderten, beherrscht werden sollen.

1. 3. Anfragen an religiöse Bildung

Auch wenn die internationalen Studien Religion nicht zum Gegenstand ihrer Tests machten, so wird doch sowohl von Seiten der Schüler/innen, der Lehrer/innen, Eltern, Religionspädagog/innen und Kirchenleute klar, dass auch die Bildungsniveaus von Schüler/innen in Sachen Religion nicht befriedigend sind.

Die Debatte um die Reform des Religionsunterrichts im Zuge der Umstellung der Bildungspläne geht dahin, nach Möglichkeiten zu suchen, wie Schüler/innen in Sachen Religion mehr wissen, mehr können und sich adäquater verhalten können.

Gerade die Diagnosen, die zeigen, dass der christliche Glaube für die meisten Menschen mehr und mehr zu etwas Fremdem wird (Ziebertz 2003, 72-75.81-87), lassen ahnen, dass es im Religionsunterricht in der Schule weniger darum gehen wird, sich in der eigenen Konfession zu stabilisieren und zu vertiefen als Schüler/innen für die Tiefendimension der Wirklichkeit zu sensibilisieren, eine Wertschätzung von Religion zu ermöglichen und eine begründete Position zu Dingen des Glaubens und der Religion zu finden (Schröder 2004, 16).

Das jüngste Bischofspapier zum Religionsunterricht greift diese Anliegen auf (Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen 2005), indem es folgende Aufgaben des katholischen Religionsunterrichts aufzeigt: „Der Religionsunterricht vermittelt strukturiertes und lebensbedeutsames Grundwissen über den Glauben der Kirche“ (3.1), „Der Religionsunterricht macht mit Formen gelebten Glaubens vertraut und ermöglicht Erfahrungen mit Glaube und Kirche“ (3.2), „Der Religionsunterricht fördert die religiöse Dialog- und Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler“ (3.3). Es geht also sowohl darum, die Inhaltsdimension des christlichen Glaubens als auch seine Erfahrungsdimension zu kommunizieren, mit der konkreten Glaubenspraxis als Ausdrucksgestalt des christlichen Glaubens vertraut zu machen und Schüler/innen zu befähigen, dazu eine Position zu finden und sie kommunizieren zu können.

Rudolf Englert (2004, 21-32) hat in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam gemacht, dass Kompetenzen sowohl die „objektive“ als auch die „subjektive Religion“ (R. Kabisch) aufdecken und erschließen helfen sollen. Von daher entwickelt er ein Kompetenzmodell, das fünf Dimensionen umfasst: (1) Religiöses Orientierungswissen, (2) Theologische Frage- und Argumentationsfähigkeit, (3) Spirituelles Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögen, (4) Ethische Begründungsfähigkeit, (5) Lebensweltliche Applikationsfähigkeit (Englert 2004, 29).

Schüler/innen sollen im schulischen Religionsunterricht befähigt werden, gegenüber Dingen des Glaubens eine verantwortungsvolle Position einzunehmen, und zwar auf dem Hintergrund des Fremdwerdens des christlichen Glaubens.

1. 4. Out-Put- versus In-Put-Orientierung als Lösung?

In der gegenwärtigen Debatte werden diese Anliegen, und zwar sowohl diejenigen zur religiösen Bildung als auch zur allgemeinen, mittels einer Out-putorientierung der Schule einzulösen versucht. Es ist also nicht mehr wie vordem angezielt, zu lehrende Inhalte durch Lehrpläne vorzuschreiben (In-putorientierung), also das, was gelehrt werden soll, sondern Standards zu entwickeln, die beschreiben helfen, was Schüler/innen können sollen, über welche Kompetenzen sie verfügen sollen, wenn sie eine bestimmte Jahrgangsstufe erreicht bzw. einen bestimmten Schulabschluss absolviert haben.

Das grundlegende Paradigma, das bislang schulische Lern- und Bildungsprozesse orientiert hat, wechselt. Anstelle einer Vorgabe schulischer Lehrinhalte geht es in Zukunft um eine Vorgabe von zu könnenden, zu wissenenden, eingeübten Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen, Werthaltungen und Interessen.

Man könnte sich nun fragen, ob dieser Weg der Out-Put-Orientierung, der zu Beginn der 1970er Jahre auch schon einmal beschritten und wieder abgemildert wurde (Hilger 1975, 31-81), die Anliegen befördert, die die Bildungsdebatte artikuliert.

Darüber wird freilich erst die Zukunft entscheiden können, wenn die neue Praxis Zeit hatte zu greifen, Verbesserungen eingebaut wurden und dann Evaluationen stattfinden. Grundsätzlich bleibt festzuhalten, dass mit der aktuellen Bildungsdebatte eine enorme Schubkraft frei gesetzt wurde, sich längst fälligen Überlegungen zu unserem Schul- und Bildungssystem zu stellen. Das kann eine große Chance sein, Bildung an deutschen Schule und Hochschulen neu zu profilieren und zukunftsfähig zu gestalten. Davon profitiert auch der Religionsunterricht wie die religiöse Bildung allgemein, wenn sich die religionspädagogische Diskussion munter einzumischen wagt.

1. 5. Auf der Suche nach einem dritten Weg

In diesem Sinn scheint mir folgender Gedanke überlegenswert, der bislang nur am Rande diskutiert wurde. Es geht darum zu klären, welche Rolle die am Lernprozess Beteiligten in out-put-orientierten Lernprozessen einnehmen, also die Lehrer/innen und v. a. die Schüler/innen. Auch das Paradigma

der Out-Put-Orientierung will den Schüler in den Mittelpunkt der Lern- und Bildungsprozesse rücken. Bildungsstandards und Kompetenzen sollen festlegen, was Schüler/innen können sollen. Meine Frage ist jedoch, ob das nicht zu kurz greift. Der Schüler kommt hier von seinen zu absolvierenden, zu wissenden, zu könnenden Leistungen in den Blick. Das ist freilich ein wichtiges Ziel der Schule. Sie muss Schüler/innen zu befähigen verstehen. Dennoch bleibt zu fragen, ob Bildung nicht weit mehr ist als Kompetenzen und Qualifikationen.

Könnte hier vielleicht ein dritter Weg zwischen In-Put- und Out-Put-Orientierung weiterhelfen, nämlich indem die Schüler/innen selbst, ihre Lebenswelten, ihre Verstehensweisen von Wirklichkeit als Ausgangspunkt von Bildung noch deutlicher in den Blick rücken.

Können Schüler/innen nicht mehr, werden Schüler/innen nicht gebildeter, wenn ernst genommen wird, dass Bildung zuerst ein selbsttätiger, aktiver, von den Subjekten des Lernens getragener Prozess ist. Müsste dann nicht mehr darüber diskutiert werden, wie Bildungsanlässe eröffnet werden, die helfen, das Spannungsverhältnis von Ich und Du und Wir, von Subjekt und Welt zu thematisieren und damit Räume zu eröffnen, die Bildung von Subjekten an Inhalten zu befördern.

Diese kritischen Anfragen sollen nicht bedeuten, sich aus dem mühsamen Geschäft herauszunehmen, Bildungspläne zu entwerfen, die eine größere Vergleichbarkeit der Bildungssysteme zulassen, bzw. Kompetenzen zu formulieren, die ein Fach kennzeichnen und die als aufeinander aufbauend gedacht werden können.⁵ Auch der Religionsunterricht z.B. zielt auf den Erwerb von Kompetenzen (Der Religionsunterricht in der Schule 1976, 139f).⁶ Außerdem sind Bildungsstandards notwendig, um das Fach vor Erwartungen zu schützen, die überzogen sind (Benner 2004, 7). Es kann ferner nicht sein, dass sich beispielsweise der Religionsunterricht von der Umorientie-

⁵ Vgl. dazu die Feststellung Rudolf Englerts (2004, 24f.), dass für das Fach Religion sowohl deutlich gemacht werden müsste, welche Kompetenzen relevant sind (Kompetenzfrage), als auch wie der Vermittlungs- und der Aneignungsprozess so zu arrangieren sind, dass Kompetenzen aufeinander aufbauend und aneinander anknüpfend entwickelt werden können (Konsequitivitätsfrage).

⁶ Der Synodenbeschluss geht z. B. davon aus, dass der Religionsunterricht Schüler/innen dazu befähigt, sich zu den Fragen des Glaubens verantwortungsvoll zu verhalten. Vgl. a. Englert 2004, 26.

rung der Lehrpläne distanziert. Das würde ihn letztlich aus der öffentlichen Schule katapultieren. Bildungsstandards können eine Weise sein, den Religionsunterricht in der öffentlichen Schule weiterhin zu legitimieren, indem sie aufzeigen helfen, was der Religionsunterricht in der Schule einbringen kann (Benner 2004, 9-12).⁷

Dennoch begleiten die Debatte Annahmen, die zumindest bis jetzt kaum reflektiert wurden und die für eine wirkungsvolle Reform des Bildungswesens entscheidend sind.

Ein Blick in die Geschichte klassischer Bildungstheorien kann helfen, die Weite des Bildungsbegriffs aufzuzeigen. Damit kann das Potenzial angedeutet werden, das Bildung innewohnt und das es letztlich auch in der gegenwärtigen Debatte um Bildungsstandards einzuholen gilt.

Im Folgenden wird die reiche Tradition nur auf *Meister Eckhart* als den „Begründer“ des deutschen Bildungsdenkens befragt und *Wilhelm von Humboldt*, der unter den Vorzeichen der Moderne Bildung vom Subjekt aus zu denken begann.

2. Zum Bildungsbegriff Meister Eckharts - Inspirationen für heute

2. 1. Bildung als "Einbildung" Gottes in den Menschen und umgekehrt

Meister Eckhart (1260 - ca. 1328) hatte nicht nur durch seine kirchenpolitischen Tätigkeiten – er war als Dominikaner Lehrer an der Universität in Paris und bekleidete wichtige Ämter in der Leitung seines Ordens (Kern 1993, 259) – sondern v.a. durch seine Predigtstätigkeit enormen Einfluss auf das theologische Denken seiner Zeit. Grundworte seiner Mystik wie Abgeschlossenheit, Gelassenheit, Armut und Demut, Seelengrund, Geburt des Sohnes in der Seele oder auch die Rede vom Überbildetwerden durch Gott sind zu wichtigen Aussageweisen in der Mystik überhaupt geworden. Daran

⁷ Dietrich Benner arbeitet hier folgende Möglichkeiten heraus, die das öffentliche Interesse am schulischen Religionsunterricht haben kann: 1. Religion wird nicht einfach tradiert. Sie ist ähnlich wie die Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens auf schulische Vermittlung angewiesen. 2. Das öffentliche Interesse an der Tradierung von Religion kann "religionszivilisierend" angelegt sein, d.h., Religion und damit ihre Anhänger vor einer Fundamentalisierung zu schützen, sie kann "aufklärend erinnernd" sein und „innovatorisch“.

hat auch die Verurteilung Eckharts im Jahr 1329, die er nicht mehr erlebte, nichts geändert.

Eckhart artikuliert sein grundlegendes theologisch-mystisches Anliegen, nämlich das Ineinander von Gott und Mensch, die unbedingte Bezogenheit von Schöpfer und Geschöpf mittels des Bildbegriffs. Dazu lassen sich in seinem Denken zwei Stränge ausmachen.

2. 2. Die Gottebenbildlichkeit als Motiv des Bildungsdenkens

Eckhart greift das althochdeutsche „bildunga“, Bildnis, Gestalt, Schöpfung auf (die Wurzel „bil“ deutet auf ein magisches Bildzeichen hin (Kunstmann 2002, 135)) und bindet es zurück an den biblischen Bildgedanken, der von der Gottebenbildlichkeit, von der „Bildung“ des Menschen nach dem Bild Gottes – verstanden als „imago Dei“ (Gen 1,26f) – spricht bzw. davon, dass der Mensch die „Herrlichkeit des Herrn wie in einem Spiegel“ schaue und dadurch in sein Bild verwandelt werde (2 Kor 3,18) (Rupp 1996, 29). Damit ist die Geburtsstunde des deutschen Bildungsbegriffs markiert.

2. 3. Die neuplatonisch-dualistische Anthropologie als Motiv des Bildungsdenkens

Eckharts Bildbegriff wird aber auch von seiner anthropologischen Vorstellung her formuliert, die einen neuplatonisch-dualistischen Zug kennt und einen bestimmten, auch missverständlichen Begriff vom Materiell-Körperlichen und Geistig-Ideellen transportiert. Bildung erstreckt sich nach Eckhart auf den seelisch-geistigen Menschen und ist zu verstehen als Emanation göttlicher Kräfte in die Seele des Menschen. Ziel von Bildung ist es, alles Körperliche und Materielle, schließlich auch alle „Bilder“ zurückzulassen, um „weiselos“ Gottes inne zu werden.

Diese „Weiselosigkeit“ ist nicht als ein vordergründiges Abstreifen oder als eine Negation der Bilder gemeint. Es geht vielmehr darum, von allem Kreatürlich-Kontingenten frei zu werden. Der Mensch soll das Potenzial ausschöpfen, das durch das Kreatürliche eröffnet wird, und so über das Kreatürliche hinaus gehen und Gottes inne werden. Man könnte auch sagen, dass es darum geht, durch die Bilder hindurch und damit über sie hinaus Gott zu

begegnen. Dies geschieht nach Eckhart in der „vernünfticheit“, die mehr ist als die Vernunft und ein umfassendes Gewährwerden Gottes meint (Meister Eckhart, Vom edlen Menschen, 1963, 499f.; 502f).

2. 4. Die Gottesgeburt als Ziel von Bildung

In der Predigt "Vom edlen Menschen" stellt Eckhart diesen Weg zur „vernünfticheit“ in sechs Stufen dar.⁸ Er ist ausgerichtet auf die Gottesgeburt. Dieser Prozess ist in zweifacher Hinsicht zu verstehen: als Gottesgeburt in der Seele des Menschen und als „Wieder-Eingeboren-Werden“ (Meister Eckhart, Predigt 22, 1958, 520) des Menschen in Gott (Meister Eckhart, Predigt 64 und 65, 1976, 519-523). Eckhart fasst dieses „Gottwerden“ des Menschen und „Menschwerden“ Gottes christologisch. Jesus Christus ist das Bild Gottes, der alle Bilder der Schöpfung gleichsam in sich trägt, somit die Grammatik aller Bilder ist. Er ist die Weise, wie sich das Bild Gottes in den Menschen einbildet und umgekehrt wie der Mensch in Gott zum Wohnen kommt. Jesus Christus ist somit Helfer auf dem Weg des Menschen, den göttlichen Ursprung zu finden.⁹

Eckhart greift in diesem Zusammenhang ein von Origenes entlehntes Bild auf und sieht Gottes Bild, also Gottes Sohn einem Brunnen ähnlich, auf dessen Grund dieses Bild wie ein Wasserspiegel steht. Selbst wenn es von Erde überdeckt ist, bleibt es dennoch vorhanden. Das Bemühen des Menschen muss nun ganz darauf ausgerichtet sein, dieses Bild auf dem eigenen Brunnengrund wieder freizulegen. Das konkretisiert sich, indem er alle Bilder und irdischen Dinge hinter sich lässt (Meister Eckhart, Vom edlen Menschen 1963, 500f).

Damit ist nochmals ausgedrückt, was mit der "Entbildung" (Meister Eckhart, Predigt 53, 1971, 528; ders., Vom edlen Menschen, 1963, 500) in Eckharts Denken gemeint ist. Es geht nicht um eine Destruktion der Bilder, sondern um das Bemühen des Menschen, durch die Bilder hindurchzudrin-

⁸ Diese sechs Stufen sind: 1. Leben nach dem Vorbild heiliger Leute, 2. Leben zu Gottes Ehre, 3. Leben in der Angst- und Sorgenfreiheit, 4. Leben in der Bereitschaft, Anfechtung zu erdulden, 5. Leidensfähigkeit, 5. Leben in der alles Leben überstrahlenden Ruhe.

⁹ Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass Eckhart den Mittler Jesus Christus nicht von der Inkarnation her versteht, sondern als reinste Verkörperung des Geistes Gottes und damit dem "Geistfunken" des Menschen besonders ähnlich (Rupp 1996, 30).

gen, sie zu verinnerlichen, ohne durch sie versklavt zu werden. Der Mensch soll Gott gleich werden und nicht einem Bild, das er sich von Gott gemacht hat. Entbildung ist als Verneinung der Verneinung aller Bilder gemeint und spricht insofern von einer Bildbejahung. Gott soll ganz und nicht nur als Abbild in sein Bild eingehen (Kunstmann 2002, 140f).

Insgesamt wird damit ein Verständnis von Schöpfung, von Mensch und Gott bei *Eckhart* erkennbar, das von einer unsagbar großen Würde des Menschen und der Schöpfung ausgeht. Die Schöpfung ist „vestigium creatoris“ und bleibt auf ihn hingeordnet. Der Mensch ist aufgerufen, in den Dingen ihren tieferen Grund zu erkennen, den *Eckhart* in Gott selbst ausmacht. Es geht um „Entbildung“ bzw. um das „Überbildetwerden“ (Meister Eckhart, Predigt 16B, 492f; ders., Vom edlen Menschen 1963, 500) in Gott hinein als Kern der religiösen Erfahrung.

2. 5. Konturen des Bildungsbegriffs von seinen Wurzeln her

Versucht man also die Gedanken Eckharts in Bezug auf sein Bildungsverständnis zusammenzufassen und Akzente für die heutige Bildungsdebatte herauszufiltern, so zeigt sich Folgendes:

1) Der Bildungsgedanke ist Ausdruck eines positiven Schöpfungsverständnisses, insofern der Mensch und mit ihm die gesamte Kreatur die Möglichkeit hat, das Göttliche, das in ihm bzw. in ihr wohnt, herauszubilden. Das geschieht nach Eckhart mittels des Vorgangs der „Entbildung“, also der Entäußerung all dessen, was nicht Gott gleich ist. Es ist gebunden an den Mittler Jesus Christus, der die Grammatik aller Bilder vorgibt, indem alle Bilder in ihm gesammelt sind.

2) Wichtig bleibt in diesem Zusammenhang, dass Eckhart den Bildungsvorgang, den er als Inbegriff der religiösen Reifung und Erfahrung des Menschen versteht, als jedem Menschen zugehörig begreift. Bildung ist nicht einer Elite, etwa den Mönchen oder sonst einer bestimmten Gruppierung vorbehalten. Bildung ist auch nicht auf das intellektuelle Vermögen beschränkt. Bildung ist vielmehr die Weise, die das Innwerden Gottes beschreibt wie auch das Ankommen Gottes im Menschen und die so alle Dimensionen des Menschen betrifft.

3) Auch wenn das „Überbildetwerden“ durch Gott geschieht, in dem alle Bilder wurzeln, braucht es die antwortende Bewegung des Menschen. Bildung meint also auch die Selbsttätigkeit des Menschen, selbst wenn sie hier noch anders verstanden wird, als das die Zeit nach der Aufklärung begreifen wird.

4) Schließlich kommt Eckhart zu der Aussage, dass die Einbildung des Menschen in das Bild Gottes die Selbstbildung des Menschen selbst ist. Bildung, Reifung, Wachsen des Menschen ist nach *Eckhart* ein theologisches Phänomen, das die Rückbindung bzw. die Kultivierung der Beziehung zu Gott braucht und proportional zu ihr geschieht.

5) Als Themen bzw. als Anlässe von Bildung im Eckhartschen Sinn zeigen sich die Fragen nach dem Woher und Wohin des Menschen, nach Sinn, nach einem erfüllten Leben, nach dem Ich, dem Du und dem Wir. Anders gesagt wird das Leben selbst und das, was es ausmacht, zum Anlass von Bildung (Meister Eckhart, Predigt 86, 1976, 592-599).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass *Bildung*

- ein theologischer Prozess ist, weil von Gott initiiert und von ihm getragen;
- ein christologischer Prozess ist, weil Jesus Christus die Weise ist, wie die Entbildung des Menschen und die Einbildung in Gott geschehen kann;
- ein anthropologischer Prozess ist, der Synonym für die Menschwerdung des Menschen ist;
- in diesem Sinn ein passiv-aktives Geschehen meint, in dem Wirken Gottes und Antwort des Menschen einander prägen, in dem die Selbsttätigkeit des Menschen gefordert wird, verstanden als Antwort auf das Ausgreifen Gottes auf den Menschen;
- mitten in der Schöpfung und für sie geschieht, weil die Einbildung des Menschen in Gott auch Auswirkungen auf die gesamte Schöpfung hat.

2. 6. Potenzial für die gegenwärtige Bildungsdebatte

Inspirierend für die gegenwärtige Bildungsdebatte sind m. E. folgende Akzente:

- Durch den Eckhartschen Bildungsbegriff wird deutlich, dass Bildung auch ein unverfügbares Geschehen ist. Die Unverfügbarkeit wird bei *Eckhart* durch zwei Seiten garantiert. Einerseits durch den Gottesbezug und andererseits durch die freie Aktivität und Antwort des Menschen. Bildung ist ein Transformationsprozess, der im Menschen geschieht und von seiner Freiheit abhängt.
- Durch den Eckhartschen Bildungsbegriff wird der Blick auch darauf gelenkt, wie es möglich sein kann, Anlässe zu schaffen, die bildend wirken, die also den Menschen einladen, sich dem Transformationsprozess zu stellen, in ein je eigentlicheres und tieferes Menschsein hineinzuwachsen.
- Damit wird weiterhin deutlich, dass Bildung ein umfassendes Geschehen ist, das den Menschen selbst meint und nicht nur auf die Bildung irgendeines Vermögens des Menschen zielt, z.B. der Rationalität.
- Für die gegenwärtige Bildungsdebatte kann das heißen,
 - die Offenheit von Bildung neu zu thematisieren;
 - zu fragen, wer diese Offenheit und Unverfügbarkeit garantiert, bzw. kritisch zu überlegen, ob diese Offenheit nicht vorschnell zugunsten eines überprüfbaren und autoritativ festgelegten Bildungskanons aufgegeben und indirekt von einem technokratischen Machbarkeits-Weltbild dominiert wird.
 - Drittens kann überlegt werden, was ein Bildungsverständnis als Bildung des Menschen und damit der Menschheit für Lehr- und Lernprozesse und deren Arrangement bedeuten kann.
 - Viertens gilt es zu prüfen, inwieweit Bildung auf alle Vermögen des Menschen zielt oder vornehmlich die Bildung der Rationalität des Menschen meint.

Nach Meister Eckhart soll im Folgenden Wilhelm von Humboldt und sein Verständnis von Bildung untersucht werden. Als Nicht-Theologe und Universalgelehrter, der zusammen mit seinem Bruder Alexander das gesamte Wissen seiner Zeit repräsentierte, sowie als Mitbegründer der modernen Pädagogik sind seine Impulse nach wie vor bedeutsam (Benner 1991a, 144).

3. Wilhelm von Humboldt - Bildung zwischen Selbst und Welt

Mit Wilhelm von Humboldt (1767-1835) ist einer der wichtigsten Bildungsdenker der Moderne genannt. Obwohl er nur ein Jahr, von 1809 bis 1810,¹⁰ preußischer ‚Kultusminister‘ (Direktor der Sektion für Kultur und Unterricht) war, gingen von ihm große reformerische Impulse. Diese betrafen sowohl das Schul- und Bildungswesen, also die institutionelle Seite von Bildung, als auch die gedankliche Durchdringung, was mit Bildung gemeint ist.

Der Kern des Humboldtschen Bildungsdenkens ist in den Fragen bezeichnet: Wozu ist der Mensch bestimmt?, Was ist Sinn und Zweck seines Lebens?

Indem diese Fragen aufgrund der Aufklärung und der mit ihr gegebenen Befreiung von Autoritäten und Traditionen nicht mehr durch eine Rückbezug auf überkommene Traditionen beantwortet werden können, ist der Mensch, und zwar als Einzelner, aufgefordert, darauf sinnstiftende Antworten zu finden. Diese „neue Situation“ veranlasst Humboldt, eine Gesamtschau der menschlichen Bildung zu schreiben als Überblick über das menschliche Kulturvermögen.¹¹

¹⁰ Humboldt trat von diesem Amt zurück, um Zeit für seine eigene Bildung zu haben.

¹¹ Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Schrift Humboldts "Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen", die zu seinen Lebzeiten nur in einzelnen Kapiteln veröffentlicht wurde und endgültig erst 1851 erschien. Ferner sind relevant "Theorie der Bildung des Menschen", "Plan zu einer vergleichenden Anthropologie" "Über den Geist der Menschheit" bzw. die von Humboldt ausgearbeiteten Schulpläne: Königsberger und Litauischer Schulplan von 1809.

3. 1. Grundkonstellationen des Bildungsdenkens Humboldts

Schon hier wird deutlich, dass Humboldt eine Theorie von Bildung in engem Zusammenhang mit den anthropologischen Grundlagen sieht. Das „ganze Leben“ wird sozusagen zum Stoff für die Theorie von Bildung. Das wird er dem Bildungsdenken bleibend mitgeben. Wahrer Zweck des Menschen ist es nach Humboldt, seine Kräfte zum Ganzen zu bilden. Voraussetzung dafür ist Freiheit und die Mannigfaltigkeit der Situationen (Humboldt 1903b, 106). Bildung ist also ein Prozess, der sich als Wechselspiel zwischen Selbst und Welt, zwischen Individuum und Gesellschaft entfaltet und durch diese Dialektik bedingt wird. Auch dieses Moment wird er dem Bildungsdenken bleibend einstiften. Drittens versteht Humboldt Bildung als etwas je nach Charakter Unterschiedliches und bringt damit die Idee der Individualität in das Bildungsdenken ein. Humboldt tut das unter dem Begriff der „Proportionirlichkeit (!)“ der Bildung (Humboldt 1903b, 111).

Bildung ist ferner Anregung und nicht Zwang. Alle Kräfte sollen sich schulen, und zwar indem sich der Einzelne die Welt aneignet, sich also das Fremde in einem aktiven Prozess anverwandelt. Ziel all dessen ist die sich selbst bestimmende Individualität; denn nur als solche bereichert sie die Menschheit. Dies ist bei Humboldts Bildungsdenken immer wieder festzuhalten. Es geht um die Bildung des Einzelnen, um die Aktivierung seiner Kräfte, kurz um seine Bildung. Diese wird aber nicht im Sinne einer Kultivierung eines Monadentums betrieben, sondern als Weg gesehen, die Humanisierung der Menschheit voranzutreiben. Je mehr sich der Einzelne in der Wechselwirkung von Mensch und Welt bewegt und dadurch bildet, umso mehr wird der „Begriff der Menschheit“ (Humboldt 1903b, 235) inhaltlich. Dass sich der Mensch bildet, wird es nach Humboldt ermöglichen, eine immer menschlichere Welt zu entwerfen.

Das wird auch dadurch deutlich, dass Humboldt den Kern seiner Bildungstheorie in einer politischen Schrift entwickelt, in der er über die „Gränzen der Wirksamkeit des Staats“ nachdenkt. Dennoch soll nach Humboldt ein Erziehungs- und Bildungswesen eingerichtet werden, das nicht zuerst vom Zweck des Staates zu entwickeln ist, sondern vom Menschen her und was ihm dient (Benner 1991a, 147).

3. 2. Die Entfaltung der menschlichen Identität als erstes Bildungsziel

Bei Humboldt stehen nicht Bildungsgüter im Vordergrund, sondern die Entfaltung der menschlichen Individualität. Die Freiheit des Menschen ist dabei sowohl die Grundlage und die Ermöglichung von Bildung als auch das Ziel. Die Welt wird zum Anstoß von Bildung. Das bedeutet auch, dass der Mensch nicht als Erzeuger von Welt, als Welterschaffer zu verstehen ist, sondern eher als deren Umgestalter. Damit wird einem Titanentum abgeschworen.

Obwohl sich Humboldt der Aufklärung und ihrem Geist verschreibt, erkennt er doch ihre Defizite. Er ahnt z.B. die soziale Entwurzelung und Einsamkeit als Kehrseite der Befreiung von Autoritäten und Traditionen. Das Subjekt muss selbst entwerfen, wer es sein will und kann sich nicht mehr auf die durch die Tradition vorgegebenen Antworten verlassen. Außerdem erkennt Humboldt, dass die Fortschritte der Aufklärung die menschlichen Gefühle und den Willen nicht erreichen, also dem Menschen äußerlich bleiben und in der Gefahr stehen, als irrelevant abgestreift zu werden.

Daraus leitet sich auch die Rolle des Staates ab, wie sie Humboldt entwirft. Der Staat kann nur Voraussetzungen von Bildung schaffen, nicht aber Bildung selbst bewirken, weil diese als innerliche Gesinnung nur vom Menschen selbst gewirkt werden kann. Die Politik kann nach Humboldt nicht ein Telos für die Bildung und Selbstbildung des Menschen festsetzen, weil dieses dem Wesen von Bildung und der Selbstbestimmung des Menschen widerspräche (Humboldt 1841, 338). Humboldt bestimmt damit den Zweck des Menschen nicht mehr vom Zweck des Staats, wie das in der aristotelischen Tradition gängig war. Er beschränkt vielmehr die staatlichen Tätigkeiten auf die Sorge für die innere und äußere Sicherheit sowie den Schutz der unmündigen Kinder vor ihren Eltern und Vormündern. Alle anderen Weisen, in denen sich der Mensch betätigt, also Lebensform, Beruf, Kunst, Wissenschaft und Religion sind nach Humboldt in die Freiheit des Individuums gestellt.

3. 3. *Das Potenzial des Humboldtschen Denkens für die heutige Bildungsdebatte*

Das klingt auf dem Hintergrund der heutigen Bildungsdebatte als prophetisches Signal. Bildung kann nicht verordnet, produziert, durchorganisiert und damit verfügt werden. Bildung ist ein Prozess, der die Selbsttätigkeit des Menschen fordert und letztlich ein Geschehen meint, das sich im Menschen vollzieht und dem Begriffe wie Verwandlung, Transformation, Wachsen, Reifen eher nahe kommen als Termini wie Produktion, Effizienz oder Leistungsmessung → *Unverfügbarkeit von Bildung*

Das humanistische Erbe lehrt verstehen, dass Bildung etwas Unverfügbares innewohnt, dass es darum geht, *Bildungsanlässe* zu schaffen, Bildung als offenen Prozess zu begreifen und dass das auch heißt, dass dieser wichtige Prozess der Bildung nur zum Teil in den Händen der Menschen, der Institutionen und Gremien liegt. → *Bedeutung von Bildungsanlässen*

Bildungsanlässe sind nach Humboldt als produktive Spannungsverhältnisse ausfindig zu machen z. B. zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen Ich und Welt. Diese Differenzen aufzudecken, kann im Subjekt einen Prozess auslösen, die eigene Vorstellung von Wirklichkeit zu überprüfen und zu aktualisieren. Das heißt auch, dass Bildung aus einem Spannungsverhältnis von Mensch und Welt, von Ich und Du resultiert und notwendig darauf angewiesen ist. Bildung kann also nicht auf eine Auflösung dieser Gegensätze zielen. Bildung meint auch nicht eine Vereinheitlichung. Bildung erscheint auf diesem Hintergrund vielmehr als Prozess, Gegensätzlichkeiten, Antipoden produktiv aufeinander beziehen zu lernen und aus dieser Relationalität ein Verhalten zu entwickeln, mit Welt, mit dem eigenen Selbst, mit dem Du und Wir je besser umzugehen. → *Bildung als Umgehen mit Spannungsverhältnissen*

Bildung ist außerdem - versteht man sie im Erbe des Humanismus - mehr als Bildungsinhalte und kann nicht auf einen inhaltlich gefüllten Wissenskanon festgeschrieben werden. → *Bildung ist mehr als Bildungswissen*

Weiterhin meint Bildung auch nicht nur die Schulung und Kultivierung des Intellekts, sondern zielt auf alle Vermögen des Menschen. Auch wenn mit dem Wort „ganzheitliche Bildung“ ein missverständlicher Begriff eingeführt wird, so muss in der gegenwärtigen Bildungsdebatte doch stärker noch als

bisher der Blick daraufhin gerichtet werden, dass der Mensch in seiner Rationalität und Emotionalität, in seinem Denken und Tun, in seinem Vorstellungsvermögen und seiner Schlussfolgerungskraft im Mittelpunkt von Bildungsbemühungen stehen muss. → ***Bildung umfasst alle Dimensionen des Menschen***

Aufmerksam gemacht durch Humboldt wird Bildung verstehbar als Geschehen, das den Einzelnen zur Selbstwerdung anstiftet und dadurch auch das Werden der Gemeinschaft der Menschen konkretisiert. Selbstwerdung und Werden der Menschheit bedingen sich gegenseitig. → ***Bildung als Selbstwerden (Individuation) und Vergesellschaftung (Sozialisation)***

Wichtig bleibt außerdem, dass Bildung eine Weise ist, den Menschen vor Funktionalisierungstendenzen, egal ob durch ökonomische oder ideologische Zwecke veranlasst, zu schützen. Bildung ist eine Weise, darauf hinzuweisen, dass der Mensch unterwegs ist zu einem Ziel, das nicht außerhalb von ihm liegt, im Sinne, dass dieses erst an ihn herangetragen und verordnet werden müsste. Bildung zeigt vielmehr auf, dass der Mensch aufgerufen ist, der zu werden, als der er gedacht ist - christlich gesprochen - als den ihn Gott gedacht hat. Dass das mehr ist als irgendwelche Effizienzen und Leistungsansprüche formulieren, liegt auf der Hand. → ***Bildung als Schutz vor der Funktionalisierung des Menschen***

4. Zum Beitrag eines theologisch akzentuierten Bildungsverständnisses

Die erfolgten Ausführungen zeigen, dass das klassische Erbe ein sehr weites Verständnis von Bildung kennzeichnet. Bildung ist Weise, immer mehr Mensch zu werden und damit auch die Welt immer humaner zu gestalten. Sie ist Selbsttätigkeit des Menschen und also etwas Unverfügbares. Sie repräsentiert das, was über den Menschen hinausweist und geschieht in der Auseinandersetzung mit der Welt, dem Anderen und bei Meister Eckhart auch mit Gott.

Zugleich stellen sich aber folgende Fragen: Wer garantiert die Unverfügbarkeit des Menschen? Wer schützt ihn vor Funktionalisierungstendenzen? Was lässt den Menschen immer mehr Mensch werden und die Gesellschaft humaner, und wie ist dies näherhin vorzustellen?

Genau an diesem Punkt könnte ein *theologisch* akzentuierter Bildungsbegriff Entscheidendes beitragen. Obwohl ein Verweis auf ein allgemeines Bildungsverständnis, also ein noch nicht *theologisch* akzentuiertes, hier schon Weitreichendes einbringen könnte,¹² will ich im Folgenden den Blick darauf eingrenzen, welchen Beitrag die Religionspädagogik und mit ihr die Theologie angesichts der gegenwärtigen Bildungsdebatte leisten kann und leisten will.

Hier ist nun nicht der Ort, in einem enzyklopädischen Sinn verschiedene religionspädagogische Entwürfe als klassische Orte dieser Frage daraufhin abzuklopfen, welche Intentionen sie im Einzelnen verfolgen und was sie für das Thema ‚Bildung‘ einbringen. Es würde auch zu weit führen, eine *theologische* Anthropologie zu skizzieren und daraus Impulse für die Bildungsdebatte zu formulieren.

Der Blick soll vielmehr auf zweierlei gerichtet werden. Erstens sollen Konturen eines *theologisch* akzentuierten Bildungsverständnisses vorgestellt werden. Inspiriert durch den weiten Bildungsbegriff Meister Eckharts und die Aktualisierung des Bildungsdenkens unter den Vorzeichen der Moderne, wie sie Wilhelm von Humboldt vorgelegt hat, können damit Dimensionen von Bildung artikuliert werden. Zugleich gilt es, auch die Fragen aufzugreifen, die die humanistische und nach-aufklärerische Tradition zwar angestoßen hat, aber letztlich unbearbeitet lassen musste; etwa die Frage, wie die Offenheit von Bildung als das „unbekannte Etwas“ zu garantieren sei.¹³

Zweitens soll am Beispiel der religiösen Bildung zumindest angedeutet werden, wie sich dieser weite, *theologisch* akzentuierte Bildungsbegriff auf Bildungsprozesse auswirken könnte.

¶

¹² Vgl. z. B. das Bildungsverständnis *Friedrich Schleiermachers* oder auch *Friedrich Schillers*. (Benner 2003, 144-159; Lichtenstein 1966).

¹³ Vgl. dazu z. B. die Aporie bei *Wilhelm von Humboldt* oder auch *Jean-Jacques Rousseau*. (Humboldt, Werke 2, 1903, 325).

4. 1. Bildung - theologisch akzentuiert

4. 1. 1. Dimensionen eines theologisch akzentuierten Bildungsverständnisses

Das Erbe der Klassiker aufnehmend und den theologischen Standpunkt ausformulierend ergeben sich folgende Dimensionen eines theologisch akzentuierten Bildungsverständnisses: Bildung ist zu verstehen als Geschehen,

- das offen ist;
- das den Menschen in seiner Vieldimensionalität ernst nimmt;
- das zum Ausdruck bringt, dass es hier um mehr als Kompetenzen und Qualifikationen geht und damit den Menschen vor Funktionalisierungstendenzen schützt;
- das als Selbsttätigkeit des Menschen zu begreifen ist und damit auch etwas Unverfügbares darstellt;
- das ein produktives Umgehen mit dem Spannungsverhältnis zwischen Ich und Du, zwischen Ich und Welt bezeichnet und somit die Bedeutung der Kommunikation von Tradition ernst nimmt;
- das begreifbar wird als Sensorium für die Welt, als „Sensibilität“ (Gadamer 1979, 24) für die Wirklichkeit auch in ihrer Tiefendimension, als Achtsamkeit für das Leben und als Befähigung zu je neuer Verortung inmitten der Welt;
- das nach produktiven Anlässen Ausschau hält und sie zu ermöglichen sucht, die für den Menschen zum Impuls werden, immer mehr der zu werden, der er unterwegs ist zu werden.
- das die Frage nach dem Schutz des Menschen vor Funktionalisierungstendenzen aus theologischer Perspektive beantwortet, d.h. Gott als Garanten der Freiheit des Menschen versteht.

4. 1. 2. Potenzial für die gegenwärtige Bildungsdebatte

Damit klingt inmitten der gegenwärtigen Bildungsdebatte an, dass Bildung weit mehr meint als die Aneignung von Bildungswissen. Das heißt auch, dass Bildung nicht auf einen bestimmten Bildungskanon eingeengt werden

darf. Damit ist zudem ausgesagt, dass Bildung nicht so sehr als Geschehen zu verstehen ist, das ein konkretes, genau überprüfbares Ziel im Auge hat, sondern das einen Horizont beschreibt, der theologisch als Verwirklichen der Gottebenbildlichkeit gedeutet wird. Bildung eignet auch deshalb der Charakter der Offenheit und Unverfügbarkeit an. Das, was Wilhelm von Humboldt im Anschluss an Jean-Jacques Rousseau in Form des Desiderats der „Unbestimmtheit der menschlichen Bildsamkeit“ (Benner 2003, 148) postulierte, letztlich aber in die Gefahr der Beliebigkeit entlassen musste, wird hier eingelöst durch die Rede von der Ausgerichtetheit des Menschen auf Gott, die es im Leben immer mehr zu verwirklichen gilt. Der Gottesbezug als Garant der Freiheit des Menschen ermöglicht, Bildung als etwas Offenes zu denken.

Das zeigt ferner, dass Bildung nach der Bedeutung des Subjekts fragt und damit auch die Frage artikuliert, woher der Wert und die Würde des Subjekts begründet sind und wie sie geschützt werden können. In einem theologisch akzentuierten Bildungsverständnis wird auch das durch den Gottesbezug erreicht. Gott ist derjenige, der die Freiheit des Menschen begründet und schützt. Durch den Gottesbezug ist der Mensch herausgenommen aus dem Zirkel, sich auf Vorletztes festzuschreiben bzw. sich durch Sekundäres wie z.B. die Arbeit, die Leistungsfähigkeit etc. definieren zu lassen. Durch den Gottesbezug wird explizit, dass der Mensch mehr ist als seine Effizienz und seine überprüfbaren Fähigkeiten. Bildung bleibt damit in ihrer Offenheit garantiert.

Das bedeutet ferner, den Zusammenhang von Ich und Du, von Ich und Welt zu artikulieren. Dies vollzieht sich in *theologischer* Perspektive als Ernstnehmen der Bezogenheit des Einzelnen auf das Du, als Begreifen der Welt als Mitwelt.

Bildung ist in diesem Zusammenhang zu verstehen als „Sensorium“ für die Wirklichkeit, d.h. als Fähigkeit, je neu der Wirklichkeit gewahr zu werden und mit ihr umzugehen. Das zeitigt Handlungen, durch die Welt immer menschlicher gestaltet wird. Für Bildungsprozesse bedeutet dies, dass sie darauf angelegt sind, den Menschen immer mehr an gutem und erfüllten Leben zu ermöglichen (vgl. Joh 10,10).

Damit wird auch die Frage aufgegriffen, wie es überhaupt zu Bildung kommen kann. Wenn als Ziel von Bildung die Subjektwerdung des Menschen und – theologisch akzentuiert – das je deutlichere Verwirklichen der Gott-ebenbildlichkeit des Menschen aufscheint, dann muss in erster Linie danach gefragt werden, welche Anlässe von Bildung eröffnet werden können und wie diese produktiv zu begleiten sind.

4. 2. Zur bildenden Kraft von religiösen Erfahrungen

Dabei zeigen sich für den Bereich der religiösen Bildung zwei grundsätzliche Möglichkeiten:

Die eine entspricht ganz der Tradition der bisherigen Religionspädagogik.¹⁴ Hier würde man versuchen, eine an rationalen Zielen orientierte Bildungstheorie zu verfolgen. Die Inhalte des Glaubens, das Objektivierbare stünde dabei im Mittelpunkt der Bildungsbemühungen. Die Tradition des Christlichen würde in erster Linie im Diskurs bzw. in ihrer Inhaltsdimension aufgegriffen werden. Erst von hier kommen die Erfahrungen und die Gestalt des christlichen Glaubens in den Blick.

Eine andere Tendenz ergäbe sich daraus, religiöse Elemente und religiöse Erfahrungen in ihrer bildenden Kraft wahrzunehmen und deutlicher als Bildungsgeschehen in den Vordergrund zu rücken (Kunstmann 2002, 117-119).

Diese Tendenz findet Protagonisten in Religionspädagogen wie Joachim Kunstmann (2002), Bernhard Dressler (2002, 11-19; und 1998, 50-58; Dressler/ Meyer-Blanck 1998) und den Mitarbeitern des Loccumer Instituts (Klie 1998; Dressler/ Leonhard 2003) oder katholischerseits in Rudolf Engler (1998, 4-12; ders., 2002, 32-36), Burkard Porzelt (2005, 17-29) und Hans Schmid (2003, 49-57; und 2002, 2-10).

Letztlich wird diese Richtung von all denen vorgeschlagen, die angesichts des Tradierungsabbruchs danach fragen, wie die Relevanz von Religion für

¹⁴ Vgl. dazu die Entwürfe beispielsweise von *Karl Ernst Nipkow* oder *Peter Biehl*, die sich wohl am deutlichsten in der Religionspädagogik mit der Bedeutung von Bildungstheorien auseinander gesetzt haben. Exemplarisch seien hier erwähnt: Nipkow 1990-1992; Nipkow/Bohnsack 1991; Biehl 1991a; Biehl 1991b.

die Lebensdeutung der Menschen eingebracht werden kann, und eine Antwort darin sehen, die Erfahrungsdimension von Religion, also auch die Weisen, in denen sich Religion artikuliert (hier gibt es Extreme: Ingrid Schoberth, Thomas Ruster, aber auch vermittelnde Ansätze wie z.B. die Ausführungen um den performativen Religionsunterricht bei Englert, Porzelt, Schmid u.a.), als Weise in den Blick zu nehmen, religiöse Bildung heute zu denken.

Damit ist nicht einer Gegenüberstellung von Gehalt und Gestalt von Religion im Sinne einer Ausschließlichkeit das Wort geredet. Es wird aber das Augenmerk darauf gerichtet, dass, anders als bisher, die Gestalt von Religion und die Erfahrungsdimension von Religion deutlicher für Bildungsprozesse in den Blick kommen müsste. Das heißt auch, die subjektiven Weisen von Religion, also die Religiosität, ebenso wie das Erfahrungsmoment von Religion angesichts der Bedeutung des Gehalts von Religion, sprich der christlichen Überlieferung, noch deutlicher einzuholen. Schließlich müsste versucht werden, Bildung als Geschehen zu akzentuieren, das sich zwischen dem Gehalt und der Gestalt von Religion ereignet und beide umgreift.

Das bedeutete auch, dass die Religionspädagogik ihr Bemühen eher auf „Anlässe“ und mögliche Dimensionen für Bildung richten müsste als auf Erziehungs- bzw. Sozialisationsziele. Schließlich rückten die Subjekte von Bildung, die Lebenswelten der Menschen und ihre Bedürfnisse, deutlicher in den Mittelpunkt. Damit wird die gegenwärtige Bildungsdebatte, die vorrangig auf überprüfbare und konkret operationalisierbare Bildungsziele setzt, freilich auf den Kopf gestellt.