

Bildung in evangelischer Perspektive heute¹

Von Michael Beintker

In der berühmten Lobrede auf das Leben an Hohen Schulen hat Philipp Melanchthon die Erforschung und Entfaltung von Wahrheit und Gerechtigkeit in das Zentrum der Wissenschaften gestellt.² Zwei Dinge seien »besser und göttlicher als alles, das dem menschlichen Wesen zugehört: die Wahrheit und die Gerechtigkeit«³. Von der Erkenntnis der Wahrheit und der Erkenntnis der Gerechtigkeit hängt das gute Leben unmittelbar ab. Hier hat man es mit den höchsten Bildungsgütern zu tun. Ohne das Streben nach Wahrheit gibt es keine Wissenschaft. Und ohne das Streben nach Gerechtigkeit gibt es kein gedeihliches Zusammenleben.

»Die Gerechtigkeit ist die erste Tugend sozialer Institutionen, so wie die Wahrheit bei Gedankensystemen«⁴, liest man in unserer Zeit bei John Rawls, gleich am Anfang seiner berühmten *Theorie der Gerechtigkeit*. Das ist eine überraschende Parallele. Sie zeigt, wie dicht Melanchthon den Grundfragen der Wissenschaften auf der Spur war und wie nahe er der Gegenwart kommt. Es könne kein Zweifel daran bestehen, hatte er dann ausgeführt, »daß der Lebensform des Lehrens und Lernens das größte Wohlgefallen Gottes gilt und daß den [Hohen] Schulen im Blick darauf der Vorrang vor Kirchen und Fürstenhöfen gebührt, weil man in ihnen mit

¹ Vortrag, gehalten am 25. September 2010 auf dem Seminar der Luther-Gesellschaft e. V. »Glaube und Bildung. Impulse Philipp Melanchthons für die Gegenwart« und am 2. November 2010 als Vortrag zum Reformationsfest an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

² Vgl. PH. MELANCHTHON, *De laude vitae scholasticae oratio* (1536) (in: DERS., *Glaube und Bildung. Texte zum christlichen Humanismus*, ausgewählt, übersetzt u. hg. v. G.R. SCHMIDT, 1989, 204-221), bes. 204-209.

³ AaO 205.

⁴ J. RAWLS, *Eine Theorie der Gerechtigkeit*, übersetzt v. H. VETTER, 1975, 19.

größerem Einsatz nach der Wahrheit strebt«⁵. Auch bei der Beschäftigung mit der Wissenschaft gehe man mit Heiligem um. Die Hinwendung zu ihr gewinnt in Melanchthons Lobrede deutlich gottesdienstliche Züge: »Mit der gleichen Haltung, mit der die Gläubigen in die Kirchen kommen, um ihre Andacht zu verrichten, solltet ihr in die [Hohen] Schulen eintreten«⁶, wird den jungen Scholaren zugerufen. Es sei jedenfalls »nicht weniger schuldhaft, Künste und Wissenschaften verkommen zu lassen, als die Gottesdienste in den Kirchen mit Schande zu bedecken«⁷.

Man sieht hier, dass die Reformation nicht nur eine Bewegung zur Erneuerung der Kirche gewesen ist. Sie war zugleich eine Bildungsbewegung – eine Bewegung zur Belebung des schulischen Unterrichts und zur Belebung der Wissenschaften und Künste. Bildung und Bildungsfragen sind nichts Ergänzendes oder gar Zweitrangiges, sie gehören unmittelbar in die evangelische Perspektive hinein. Die recht verstandene evangelische Perspektive ist vom Bildungsgedanken geprägt – das Gebildetwerden und Gebildetsein gehört zum Selbstverständnis der evangelischen Christenheit. Das kann kaum erstaunlich sein: Eine im *sola scriptura* fundierte Glaubensweise verträgt sich nicht mit Analphabetentum. Sie setzt wenigstens voraus, dass alle lesen können.

Dabei ist Bildung in evangelischer Perspektive nichts Elitäres. Jenes Bildungsbürgertum, das später als vermeintlicher Träger protestantischer Kultur von den einen bewundert und von den anderen verpönt worden ist, stand den Reformatoren nicht vor Augen, als sie über Schulen und Hochschulen, Fächer und Unterrichtsstoffe nachdachten und von der Schönheit des Lehrerberufs schwärmten. Bildung ist ein hohes Gut, das allen zugute kommen sollte. Sie zielt nämlich auf die Befriedung und Zivilisierung einer ohne Bildung rohen und ungesitteten Gesellschaft. Im lateinischen Wort *eruditio*, das damals für »Bildung« stehen konnte, klang immer auch der Aspekt der »Ent-rohung« mit. Es sei des weltlichen Regiments Aufgabe und Ehre, »das es aus wilden thieren menschen macht und [als] menschen erhellet, das sie nicht wilde thiere werden«⁸, schrieb

5 MELANCHTHON (s. Anm. 2), 209.

6 AaO 215.

7 Ebd.

8 WA 30,2; 555,23f.

Luther in seiner *Predigt, daß man Kinder zur Schulen halte solle*. Und die vorzüglichste Gestalt des weltlichen Regiments war eben die Schule: »Faust und harnsch thuns nicht, es müssen die köpfe und bücher tun, Es mus gelernt und gewust sein, was unsers weltlichen reichs Recht und Weisheit ist.«⁹ Ohne Bildung kann es kein rechtschaffenes Leben und keinen Frieden geben.

Für Luther fand nur *einer* keinen Gefallen daran. Und das war der Teufel, der in seiner Schulschrift auffällig oft Erwähnung findet. Der Teufel mag nämlich keine Bildung. Den Teufel freut die Dummheit der Leute, denn dann hat er leichtes Spiel, und deshalb wird er alles daran setzen, dass sie »das wort Gottes und die schulen verachten«¹⁰. Der Teufel will das Volk wehrlos haben, damit er mit ihm machen kann, was er will; er bringt die Menschen durcheinander und stürzt sie – ohne dass sie es gleich merken – in die Orientierungslosigkeit, dass am Ende Schrift und Kunst untergehen und »ein sew stall und eine rotte von eitel wilden thieren«¹¹ übrig bleiben. Man mag das für eine sehr drastische Schilderung halten. Aber dass Bildung ständig gegen die Dummheit verteidigt werden muss – übrigens erst recht gegen jene Dummheit, die zu allem Überfluss auch noch mit einem hohen Intelligenzquotienten ausgestattet ist – und dass Unbildung im Verein mit hochintelligenter Dummheit nur zu rasch dem Bösen in die Hände arbeitet, ist durch mehr als eine geschichtliche Erfahrung hinreichend belegt. Der oberösterreichische Landeshauptmann Josef Pühringer hat es einmal so formuliert: »Bildung ist teuer, Unbildung ist noch viel teurer.«¹² Das hätten auch Luther und Melanchthon sagen können.

In unseren Tagen ist ständig und überall von Bildung die Rede. Das ist keineswegs so selbstverständlich, wie es angesichts der vielen Bildungsbücher, Bildungskongresse, Bildungsaktionen und Bildungsprogramme zu sein scheint. Die Erziehungswissenschaftler der letzten Generation sprachen lieber vom Lernen und von der Sozialisation des Menschen und

9 AaO 557,36-558,19.

10 AaO 518,3f.

11 AaO 523,27f.

12 Gefunden in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung v. 22. 8. 2001, 3.

kritisierten den Bildungsgedanken als elitäres, ideologiebesetztes Konstrukt privilegierter Schichten. Aber in den 1990er Jahren änderte sich das. Symptomatisch für den Stimmungsumschwung war die 1997 gehaltene bildungspolitische Grundsatzrede des damaligen Bundespräsidenten Roman Herzog, in der er programmatisch forderte: »Bildung muß in unserem Land zum ›Megathema‹ werden, wenn wir uns in der Wissensgesellschaft des nächsten Jahrhunderts behaupten wollen. Wir brauchen eine breite nationale Debatte über die Zukunft unseres Bildungssystems.«¹³

Zum »Megathema« ist Bildung tatsächlich geworden. Allerorts wird von ihr gesprochen, und das Denkschriftenmachen scheint kein Ende zu nehmen. Manchmal, so scheint mir, wäre es besser, das Thema etwas verhaltener zu intonieren, damit den Leuten angesichts der Inflation an Bildungsreden nicht die Freude am Nachdenken über Bildung vergeht. Denn die allermeisten Bildungsreden sind bisher den Nachweis schuldig geblieben, dass durch sie etwas zum Besseren bewegt wird. In ihrer einseitigen Ausrichtung auf die Wissensgesellschaft und die Erfordernisse des Umgangs mit riesigen Datenmengen wirken sie eigentümlich konzeptionslos. Der österreichische Philosoph Konrad Paul Liessmann hat den vielen Sonntagsreden trotzig eine *Theorie der Unbildung*¹⁴ entgegengesetzt, in der er mit scharfsinniger Ironie die Selbstmissverständnisse der Bildungsredner offenlegt. Die Idee von Bildung habe aufgehört, Ziel und Maßstab für die zentralen Momente der Wissensproduktion, der Wissensvermittlung und der Wissensaneignung zu sein.¹⁵ Gemessen an dem, was in der europäischen Tradition seit der Antike einmal als Bildung des Menschen verstanden worden sei, müsse alle Bildungstheorie in Fortführung des kritischen Programms Adornos eine »Theorie der Unbildung« sein.¹⁶ Liessmann kommt zu dem unerfreulichen Ergebnis, dass sich die heutige Wissensgesellschaft unter dem Diktat der ökonomischen Effizienz der Freiheit des Denkens beschnitten habe, ihre Illu-

¹³ R. HERZOG, Freiheit ist anstrengend: Fördern und Fordern. Eine neue Kultur der Selbständigkeit und Verantwortung als Gebot – Bildung für das 21. Jahrhundert, Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 6. II. 1997, 9.

¹⁴ K. P. LIESSMANN, *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, 2006.

¹⁵ Vgl. aaO 9f.

¹⁶ Vgl. aaO 10.

sionen nicht mehr durchschauen könne und sich damit der Unbildung verschrieben habe.

Es fällt nicht schwer, das mit Beispielen zu belegen. Wer miterlebt hat, wie eine Koalition von Bildungspolitikern und ministerialen Kultusfunktionären das immer noch bewährte und arbeitsfähige deutsche Hochschulwesen gegen jeden guten Rat und gegen jede wohlbegründete Kritik der sogenannten Bologna-Reform auslieferte, oder wer die zeitweise bis in den Schreibwirrwarr getriebene Reform der deutschen Rechtschreibung noch vor Augen hat, wird Liessmanns Ausführungen fast wie ein Trostbuch lesen, weil da immerhin jemand den Mut gefunden hat, die zentralen Probleme anzusprechen.

Auch die evangelische Kirche hat sich in den vergangenen Jahren wiederholt zum Bildungsthema geäußert. 2001 erschien die Studie des Theologischen Ausschusses der Evangelischen Kirche der Union *Bildung in evangelischer Verantwortung auf dem Hintergrund des Bildungsverständnisses von F.D.E. Schleiermacher*¹⁷, in der Grundeinsichten des neben Melancthon anderen großen Bildungstheoretikers des Protestantismus zur Sprache kamen, um den zeitgenössischen Bildungsdiskursen eine fundierte Konzeption anzubieten. Im Jahr 2003 folgte die Denkschrift des Rates der EKD *Maße des Menschlichen*¹⁸, vorbereitet von der Kammer für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend. Ganz ausdrücklich wird davon gesprochen, dass sich unser Bildungssystem in einer Krise befindet.¹⁹ Hier ging es vor allem um die Menschengemäßheit der Bildungsprozesse und ihre Gestaltung unter den Erfordernissen der Gegenwart. Schließlich erschien 2009 die Orientierungshilfe des Rates der EKD *Kirche und Bildung*²⁰. Damit wollte man an *Maße des Menschlichen* anschließen und

17 *Bildung in evangelischer Verantwortung auf dem Hintergrund des Bildungsverständnisses von F.D.E. Schleiermacher*. Eine Studie des Theologischen Ausschusses der Evangelischen Kirche der Union, hg. v. J. OCHEL, 2001, 13-56.

18 *Maße des Menschlichen*. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, 2003.

19 Vgl. aaO 7.

20 *Kirche und Bildung*. Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, 2009.

die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die eigene Bildungsarbeit der Kirche aufzeigen.

In *Bildung in evangelischer Verantwortung auf dem Hintergrund des Bildungsverständnisses von F. D. E. Schleiermacher* ist man nicht so weit gegangen wie Liessmann. Totalkritik mag dem Philosophen durchaus anstehen. Aber wenn man auch von denen gehört werden will, die es angeht, muss man behutsamer vorgehen. So hat man im Wissen um die Kompromisshaftigkeit des politischen und also auch des bildungspolitischen Handelns keinen Zweifel an der Verbesserungsfähigkeit des Bestehenden aufkommen lassen und in diesem Sinne auf einige Einseitigkeiten und Engführungen der heutigen Bildungsdiskussion aufmerksam gemacht.²¹

Problematisch ist zunächst die alles andere überlagernde Dominanz des Wissensaspekts. Bildung setzt Wissen voraus, aber sie erschöpft sich nicht im Wissen. Angesichts der permanenten Kumulation des kollektiven Menschheitswissens betrachtet man heute die Fähigkeiten zur Erschließung, Aneignung, Verwaltung und Transferierbarkeit von Wissen als vordringlichstes Ziel aller bildungspolitischen Maßnahmen. Daran ist richtig, dass in der von den modernen Informationssystemen geprägten Welt Medienkompetenz zu einer herausragenden Kulturtechnik geworden ist, die der ihr zustehenden Förderung bedarf.

So wichtig solche Medienkompetenz auch ist, sie darf nicht mit Bildung verwechselt werden. Wissen gehört zur Bildung, aber der technisch vermittelte Umgang mit Wissensvorräten und Lerninhalten ist bestenfalls ein Teilschritt im Bildungsgeschehen. Bildung ist viel umfassender, sie soll den Menschen zum Staunen bringen, ihm die Lust zu eigenen Entdeckungen und zu selbsterworbenen Erkenntnissen wecken und ihn zur Auseinandersetzung mit seiner Welt führen. Nur so können selbstständiges Denken, eigene Urteilskraft und Kreativität entstehen. Der zum bloßen Datenmanager erniedrigte Mensch wird den vielfach beschworenen Herausforderungen der Zukunft schwerlich gewachsen sein. Wie soll er in der Lage sein, mit dem ihm zugänglichen Wissen kritisch und schöpferisch umzugehen, wenn er es gar nicht gelernt hat, kritisch

²¹ Der Vf. nimmt sich die Freiheit, hier einige von ihm entworfene Textpassagen aus »Bildung in evangelischer Verantwortung« aufzunehmen (s. Anm. 17, 36-40).

und schöpferisch zu denken? »Wahre Bildung will lieber in einem Minimum von Aneignung ursprünglich selbst sein, als in der großartigsten Welt sich in Verwechslungen verlieren«²², hat Karl Jaspers festgehalten. Auch hier gilt, dass weniger oft mehr ist. Der Gedanke kommt zu seiner Tiefe nur dann, wenn ihm Zeit gelassen wird, sich intensiv mit sich selbst zu beschäftigen. Zur Medienkompetenz gehört daher auch die Fähigkeit, den eigenen Medienkonsum zu steuern. Inzwischen hat sich nämlich herausgestellt, dass die Absorption durch die digitale Welt, der die Heranwachsenden heute ausgeliefert sind, ihre Fähigkeiten zur Konzentration und zum sprachlichen Ausdruck sowie ihre sozialen Anlagen nachhaltig schädigt.

Problematisch ist sodann die Vorherrschaft des Kosten-Nutzen-Denkens. Man kann zwar verstehen, dass angesichts stetig steigender Kosten nach der Effektivität und Finanzierbarkeit von Bildungswegen und -programmen gefragt wird. Zu denken geben jedoch das einseitige Interesse an rascher Verwertbarkeit und die Übertragung von betriebswirtschaftlichen Rentabilitätskriterien auf Bildungsprozesse, so als könnte man diese den Wettbewerbsregeln profitabler Unternehmen unterwerfen und Bildung wie Automobile am Fließband produzieren. Bildungsprozesse setzen angemessene Freiräume zu ihrer Entfaltung voraus. Zudem sind sie auf Langzeitwirkung angelegt. Viel wichtiger als der Augenblickserfolg der schnellen Verwertbarkeit sind Tiefenwirkung und Nachhaltigkeit. Haben wir nicht früher gesagt: »Non scholae, sed vitae discimus«? Schon die einseitige Ausrichtung der Bildung auf praktische Zwecke muss sich der Gefahr einer bildungsschädigenden Instrumentalisierung bewusst sein. Tatsächlich sind die eigentlichen »Bildungserlebnisse« ebenso unberechenbar wie der gute Einfall. Sie brauchen ihre effektivitätsunabhängigen Zeiten und Räume. Sie verlangen nach Zweckfreiheit und Muße (nicht Müßiggang!), in denen sich die Neugier auf Entdeckungen als Schrittmacherin allen wissenschaftlichen Fortschritts zu entfalten vermag. »Die Bezeichnung ›Schule‹ leitet sich von dem griechischen Wort für ›Muße‹ her«²³, heißt es bei Melanchthon. So solle der Staat bezeugen, »daß er uns von niedrigen Arbeiten freistellt, damit wir uns ganz unseren heiligen Pflichten widmen

22 K. JASPERS, Die geistige Situation der Zeit (1931), 1979, 113f.

23 MELANCHTHON (s. Anm. 2), 215.

können«²⁴. Die uneingeschränkte Forderung nach praktischer Verwertbarkeit steht der Ausbildung von Phantasie und Kreativität im Wege. Aber ohne diese beiden gibt es keine Originalität und auch keine Innovationen. Ohne diese beiden ist alles nur Kopie und Plagiat.

Schleiermacher regt dazu an, in der einseitigen Dominanz der öffentlichen Systeme des gesellschaftlichen Lebens eine weitere Engführung zu erkennen.²⁵ Hier war er näher an den modernen Verhältnissen als Luther und Melanchthon. Er forderte eine ausgewogene Balance zwischen Öffentlichkeit und Privatheit, zwischen den gesellschaftlichen Institutionen und den familialen Lebensbereichen. Er sah, dass bestimmte Bildungsvollzüge – so z.B. die Heranbildung sozialer und kommunikativer Fähigkeiten oder die das Selbstsein des Menschen elementar prägende religiöse Bildung – an die Gemeinschaft im Haus, in der Familie geknüpft sind und nicht einfach von öffentlichen Bildungsträgern übernommen werden können. An dieser Stelle ist inzwischen ein tiefgreifender Wandel eingetreten: Während der bildende Einfluss des Elternhauses aus verschiedenen Gründen immer mehr zurückging – wenn man heute nicht sogar von einem unheimlich um sich greifenden Versagen dieses Einflusses reden muss –, wuchs der Einfluss der gesellschaftlichen Institutionen. Die damit entstandene Allzuständigkeit des Staates für Schulen und Hochschulen wird zumeist fraglos hingenommen. Aber wir müssen sehen, was wir uns damit einhandeln, dass wir dem weltanschaulich neutralen Staat einen so weitreichenden Einfluss auf Bildungskonzepte, Bildungsgehalte und Curricula zugestehen und ihm damit die Entscheidung über Sachverhalte überlassen, die ihrem Wesen nach vielfach deutliche weltanschauliche Komponenten aufweisen. Dazu kommt noch die Macht der Medien, die nicht nur die in der Gesellschaft gängigen Meinungen, Lebensdeutungen und -orientierungen reproduzieren, sondern diese bis hin zu den Details des individuellen Lebensstils definieren und beeinflussen können. In dieser Situation käme alles darauf an, die Bildungskompetenz des Elternhauses und der Familie, der sozialen Kleingruppe, des Freundeskreises zu erfassen und gezielt zu stärken, denn die für den Bildungsprozess des Individuums konstitutive Erfahrung der Individuation und zugleich des Erwerbs grundlegender kommunikativer Fähigkeiten lässt

²⁴ Ebd.

²⁵ Vgl. Bildung in evangelischer Verantwortung (s. Anm. 17), 39.

sich durch die gesellschaftlichen Bildungseinrichtungen allenfalls behelfsweise vermitteln.

Das Nachdenken über Bildung fußt in der Regel auf anthropologischen Daten und Deutungen oder setzt solche voraus. Es wird von bestimmten Annahmen über das Menschsein und die Fähigkeiten des Menschen inspiriert und von Vorstellungen von dem guten Leben angeregt, aber auch – was leicht übersehen wird – von schlechten Beispielen abgeschreckt. Man will es dann auf jeden Fall besser machen.

Man sollte es aber nicht zu gut machen wollen. Ein zentraler Impuls der reformatorischen Theologie kann in der Erinnerung daran bestehen, dass man das Heilsdenken aus Bildungsreflexionen tunlichst heraushalten soll und sich nicht zu viel vornehmen darf. Nicht grundlos haben Luther und Melanchthon die Schulen und Universitäten im Bereich des *weltlichen* Regiments Gottes verortet. Soteriologische Anwandlungen wären hier sogar gefährlich. Ein perfektionistisches Menschenbild, eine Konzeption gar vom »neuen Menschen«, tun dem Leben Gewalt an. Wir haben das Unheil noch deutlich in Erinnerung, das im Namen des marxistischen Menschenbilds angerichtet worden ist, das sich den von vermeintlicher Dekadenz getrübbten Menschenbildern der westlichen Welt eine ganze Epoche vorausfühlte, aber tatsächlich mit dem Pathos der Aufklärung hinter die Aufklärung zurückgefallen war. Werden Bildungsprozesse zu sehr in den Dienst der Ideale gestellt, die die Lehrenden und Erziehenden vom Gelingen des (genauer: ihres!) Lebens haben, ist Gefahr im Verzug. Das kann man schon in der Auseinandersetzung mit Platon und den seinem *Staat* zugrundeliegenden Idealvorstellungen lernen.

Im Zentrum der Bildung stehen immer diejenigen, denen sie gilt. Bildung soll in ihnen etwas zur Entfaltung bringen; sie soll den zu Bildenden dabei helfen, ihre Gaben und Fähigkeiten frei zu entfalten. Sie soll sie vor allem an die Kunst einer *selbstverantworteten Lebensführung* heranführen. Die Fähigkeit zu dieser Kunst in den hochkomplexen Gesellschaftslagen der Zeit ist das Kostbarste, was Bildung heute vermitteln kann. Aber es ist auch das Zerbrechlichste. Tatsächlich bevorzugen viele Menschen Lebensweisen, in denen sie die Verantwortung für ihre Lebensführung an andere abtreten. Das ist in einem gewissen Sinne entlastend. Wenn ich

mich immer nach anderen richte, brauche ich mich nicht mit meinen eigenen Einstellungen und Entscheidungen auseinanderzusetzen. Aber die damit verbundene Außensteuerung ist mit dem Preis der Entfremdung von mir selbst verbunden, und sie macht sich als Selbstverunsicherung, Angepasstheit, Mangel an Risikobereitschaft und Mangel an Mut und Initiative bemerkbar.

Was wir freilich zur Lösung der sich stellenden Zukunftsaufgaben besonders brauchen, sind gerade sie: Selbstgewissheit, Eigenständigkeit, Mut und Initiativbereitschaft. Damit stellt sich an alle basalen Bildungsbereiche – an die Familie, den Kindergarten, die Schule, die Hochschule – die Leitfrage, was sie zur Entfaltung solcher Bildungsziele wie Selbstgewissheit, Eigenständigkeit, Mut und Initiativbereitschaft beizutragen vermögen.

Es ist der Impuls der Freiheit, der hier so klar wie möglich zur Geltung kommen soll. Und das ganz im Sinne der markanten These von Luthers Schrift über die christliche Freiheit: »Eyn Christen mensch ist eyn freyer herr über alle ding und niemandt unterthan. Eyn Christen mensch ist eyn dienstpar knecht aller ding und yderman unterthan.«²⁶ Luther hatte unüberhörbar den Christenmenschen vor Augen. Aber was spricht dagegen, in Entsprechung zum ersten Satz dieser These den Impuls der Freiheit nun auch für das alltäglich gelebte Leben aller Menschen zur Geltung zu bringen? Wer hier anthropologisch weiterdenkt, wird sehen, dass die Freiheit zur geschöpflichen Bestimmung des Menschen gehört. Es ist ein Wesenszug seiner Gottebenbildlichkeit, dass er sich in Freiheit und Selbstverantwortung übergeben wird, ganz unabhängig davon, was er dann daraus macht. Wir sehen heute deutlicher als Luther und Melancthon, dass damit alle Bestrebungen für den Zuwachs an Freiheit ins Recht gesetzt sind und dass der Mensch auch dann noch auf seine Bestimmung zur Freiheit anzusprechen ist, wenn er die Freiheit verwirkt hat oder sich auf der Flucht vor der Freiheit befindet, um auf ein Buch Erich Fromms anzuspielen, der den modernen Menschen nicht als Freiheitssucher, sondern als Freiheitsflüchter ansah.²⁷

²⁶ WA 7; 2I, I-4.

²⁷ Vgl. E. FROMM, Die Furcht vor der Freiheit, 1983 (Amerikanische Originalausgabe: *Escape from Freedom*, 1941). – Vgl. auch die weiterführende Untersuchung: DERS., *Wege*

Erich Fromm war von den damaligen Entwicklungen in Ost und West – sein Buch war 1941 veröffentlicht worden – in gleicher Weise desillusioniert. Er nahm wahr: Für ein bisschen besseres Leben sei der Mensch nur zu rasch bereit, den Diktatoren zu opfern, die Wahrheit zu unterdrücken, sich allen Zwängen und Konventionen zu unterwerfen und eben das zu tun, was er eigentlich hassen müsste: nämlich sich selbst als Individuum, das sich frei entfalten soll, in der Anonymität der Massengesellschaft auszulöschen, um so zu einem Wesen zu werden, das gelebt wird, statt selbst zu leben. Fromm hob vor allem die Außensteuerungen hervor: die Meinungsmache der Medien und des »Man«, die Vorgaben der Mode und des Geschmacks, die Freizeitindustrie, die uns vorschreibt, wie wir die Welt zu entdecken haben, und natürlich die auf die Befriedigung unserer oralen Bedürfnisse gestimmten Kaufzwänge, denen die Konsumtempel an die Stelle der Kirchen rücken.

Mancher wird sich des Eindrucks nicht erwehren wollen, dass Fromm die Verhältnisse gelegentlich hyperkritisch überzeichnet hat. Aber auch wenn nur die Hälfte von Fromms schonungslosen Analysen wahr sein sollte, muss die Kunst der selbstverantworteten Lebensführung ein leitendes Thema des heutigen Bildungsdiskurses sein. Luthers Freiheitsschrift macht Mut zur Freiheit. Sie zeigt, dass und wie diese Freiheit im Inneren des Menschen verankert ist und seinem Selbstsein entspringt. Und umgekehrt wird deutlich, dass der Verlust der inneren Freiheit mit dem Verlust des Selbstseins bezahlt werden muss.

Aber Luthers These sprach auch das andere an: »Eyn Christen mensch ist eyn dienstpar knecht aller ding und yderman unterthan.« Dieser Aspekt steht zumeist im Vordergrund, wenn in der evangelischen Kirche von Bildung gehandelt wird. Er lässt sich im Ethos der Nächstenliebe verankern und motiviert die breite Entfaltung der sozialen Dimensionen des Bildungsgeschehens. So kommt auch die EKD-Denkschrift von 2003 ziemlich direkt auf die Themen der Gerechtigkeit, des Friedens und des sozialen Zusammenlebens zu sprechen, als sie die »Grundsätze evange-

aus einer kranken Gesellschaft. Eine sozialpsychologische Untersuchung, 1981 (Amerikanische Originalausgabe: *The Sane Society*, 1955).

lischen Bildungsverständnisses« umreißt.²⁸ Selbstständigkeit und »verantwortungsbewusste Mündigkeit«²⁹ werden explizit genannt, und es wird ausdrücklich vermerkt, dass angesichts der heutigen Veränderungen »in der Breite der Bevölkerung und zumal der jungen Generation selbstständiges Denken, soziale Sensibilität und kulturelle Kompetenz gefördert werden«³⁰ müssen. Aber der zwischen Selbstständigkeit und sozialer Sensibilität bestehende unmittelbare Zusammenhang und damit die Bedeutung der Freiheitsdimension für die Gerechtigkeitsdimension werden eher angedeutet als ausgeführt.

Dabei ist das ganz wichtig: Es ist die *Freiheit* des Christenmenschen, die ihn zum dienstbaren Knecht macht. Das Eine ist nicht ohne das Andere. Seine Freiheit erfährt der Christenmensch in der Bindung an Christus, und kraft seiner Christusbindung vermag er sich frei und dankbar an seine Mitmenschen zu binden. Aus der beklemmenden Enge von Selbstbehauptung und Selbstverwirklichung wird er in den weiten Raum einer Liebe geführt, die gerade darin wächst, dass sie sich verschenkt. Aus Menschen, die sich und ihre Existenz mit allen erdenklichen Mitteln zu sichern trachten, werden solche, die sich in vorbehaltlosem Vertrauen für Gott und den Mitmenschen öffnen. Das schwankende Dasein in der scheinbaren Fülle diverser Entscheidungsmöglichkeiten weicht der nichtbeliebigen, eindeutigen Tat. Der Mensch in der Christusbindung ist frei und deshalb schwerlich manipulierbar. Unter dem Zuspruch des Evangeliums verliert er die Fesseln, die ihn von Christus, von sich selbst und von den Mitmenschen trennen. Er kann nun »frey, frölich und umbsonst«³¹ – nicht zwanghaft und verkrampft, sondern »auß freyer lieb«³², wie Luther sagt – für das Wohl seiner bedürftigen Nächsten eintreten.

Hier ist das Geschenk der Freiheit und die damit verbundene Hinwendung zum Nächsten so unmittelbar mit der Erfahrung des Glaubens verknüpft, dass es nicht einfach zu sein scheint, auch an dieser Stelle eine Entsprechung zu gewinnen, die als allgemeiner, über die Grenzen der

²⁸ Vgl. Maße des Menschlichen (s. Anm. 18), 60.64.

²⁹ AaO 61.

³⁰ Ebd.

³¹ WA 7; 35,34.

³² AaO 36,14f.

christlichen Kirche hinausgehender Impuls für das Bildungsgeschehen wirksam zu werden vermag. Dabei gilt das Gleiche: Luthers Freiheitsschrift macht Mut zur Hinwendung zu den Mitmenschen, wie sie Mut zur Freiheit macht. Diese Ermutigung wird ausgesprochen werden müssen, auch wenn große Teile der Bevölkerung den christlichen Gehalt dieser Ermutigung nicht mehr erkennen. Aus evangelischer Perspektive gehören die Bildungsoption für eine selbstverantwortete Lebensführung und die Bildungsoption für soziale Kompetenz unmittelbar zusammen. Deshalb wird die evangelische Kirche immer Bildungskonzepte unterstützen, für die dieser Zusammenhang maßgebend ist.

Soziale Kompetenz ist an die Fähigkeit gebunden, sich in die Lage anderer Menschen zu versetzen. Damit beginnt, wenn es zu seinem Ziel führen soll, alles soziale Lernen. Von Luthers Theologie her liegt es nahe, hier den heute oft vernachlässigten Gedanken der Gewissensbildung aufzunehmen. Das Gewissen ist das basale innere Orientierungszentrum der Person, durch das ihre Identität und ihre Integrität maßgeblich beeinflusst wird. Es ist weder irrtumslos noch kulturell unabhängig – deshalb muss es ja gebildet werden. Man kann bekanntlich auch das Böse mit gutem Gewissen tun; ein gutes Gewissen ist keine Garantie für wahrgenommene Verantwortung. Die Theologie hat keinen Anlass, die Relativität des Gewissens zu beanstanden; es gibt irritierte und getröstete Gewissen, empfindsame und abgestumpfte Gewissen. Deshalb haben Luther und die reformatorische Theologie das Gewissen auf die Anrede des Wortes Gottes justiert.³³ Erst in dieser Bindung wird das Gewissen aus seiner Willkür erlöst. »Das Gewissen ist die Kompaßnadel, die hin und her schwankt und durch tausend Magnete abgelenkt werden kann, während erst der Pol des Wortes Gottes ihm wirklich wegweisend werden kann«³⁴, so lässt sich das evangelische Gewissensverständnis einleuchtend zusammenfassen.

Der Vergleich des Gewissens mit einer Kompaßnadel ist anschaulich. Die Kompaßnadel muss geschützt werden, weil nur sie Orientierung

33 Vgl. hierzu G. EBELING, Theologische Erwägungen über das Gewissen (in: DERS., Wort und Glaube I, 1967, 429-446); M. SEILS, Die Rolle des Gewissens bei Luther und die Bedeutung des Gewissens heute (in: Norm und Gewissen. Beiträge aus katholischer und evangelischer Sicht, hg. v. W. ERNST, 1984, 101-127).

34 W. KRECK, Grundfragen christlicher Ethik, 1975, 177 f.

gestattet. Die Kompassnadel ist störanfällig und bedarf der Wartung und Pflege. Die Kompassnadel kann durch falsche Magnete abgelenkt werden, deshalb muss sie sich die Ausrichtung auf den richtigen Pol gefallen lassen. Anspruchsvoller formuliert: Das menschliche Gewissen ist lernfähig, es bedarf der Unterrichtung, Schulung und Bildung. Für Luther kann diese Aufgabe in vollem Umfang nur so gelöst werden, dass sich das angefochtene Gewissen von der Zusage der Vergebung aufrichten lässt und mit dem Geschenk der Vergebung für die Verletzungen sehend wird, die wir einander zufügen. Das vom Evangelium gehaltene Gewissen wird hell-sichtig für Verhaltensmuster, die der Auszeichnung des Menschen zum Ebenbild Gottes widersprechen, die ihm die ihm geschuldete Aufmerksamkeit und Zuwendung vorenthalten und ihn seiner Personhaftigkeit berauben. Dagegen wird es den Menschen in seinem Mitgefühl für die Not der anderen bestärken und ihn zu einem Handeln ermutigen, das sich durch Verantwortung, Solidarität und Respekt auszeichnet, ohne dass darüber Worte verloren werden müssen. Einem so gebildeten Gewissen wird man eine hohe Urteilsfähigkeit zubilligen, obschon auch das gebildete Gewissen niemals unfehlbar ist und den ihm aufgegebenen Lernweg der Einfühlsamkeit für die anderen und für sich selbst weitergehen muss. So wird aus der Gewissensbildung Herzensbildung, nämlich Einübung in die Barmherzigkeit.

Die lebensdienlichen Reflexe des Evangeliums gestatten es aber auch, Gewissensbildung als ein Lernziel zu begreifen, das *jedem* Menschen zugemutet werden darf. Es handelt sich dann um den intimsten Zielgedanken der menschlichen Sozialisation: Menschen sollen entdecken, dass ihr Mitgefühl für andere, ihre Sensibilität für das Leid und den Schmerz anderer und die damit verbundenen Handlungsimpulse immer Vorrang haben und aus dem Schattendasein ichzentrierter Bedürfnisorientierung herauszurücken sind. Dieser Lernweg ist beschwerlich, aber er sollte immer neu versucht werden – nicht mit programmatischen Parolen übrigens, die sich meistens vergaloppieren, sondern in höchster Behutsamkeit, mit Augenmaß und Liebe. Das Gewissen ist sehr verletzlich; seiner Bildung ist nur Behutsamkeit angemessen. Pädagogischer Übereifer wird sich an den ihm anvertrauten Gewissen nur versündigen. Wer zu viel des Guten tut und das kindliche Gewissen wie einen groben Klotz behandelt, wird am Ende

vor Menschen mit einem überregulierten, angstbesetzten Gewissen stehen. Wer auf die Gewissensbildung verzichtet, weil er alle Verbindlichkeiten suspekt findet, bleibt den Heranwachsenden den Dienst der Förderung der Orientierungsfähigkeit schuldig und liefert sie der Unübersichtlichkeit beliebiger Ansprüche und Forderungen aus, an die sie sich je nach Erwartungslage ständig anpassen müssen. Weil sie das überfordert, können sie dann erst recht von Schuldgefühlen heimgesucht werden.

Und der christliche Glaube? Bildung, die in evangelischer Verantwortung wahrgenommen wird, wird der Bildung im Glauben ganz selbstverständlich die ihr zukommende Beachtung und Aufmerksamkeit schenken. Die christliche Gemeinde wird stets nach Wegen suchen, auf denen ihre Glieder mit den Quellen vertraut werden, von denen der Glaube lebt, und sich nicht damit abfinden, dass an dieser Stelle Unwissen und Langeweile um sich greifen. Sie wird getreu der Einsicht in die Balancen zwischen Öffentlichkeit und Privatheit die Unterrichtung im christlichen Glauben nicht einzig dem Religions- und Konfirmandenunterricht überlassen; sie wird vielmehr überlegen, wie die Familie in ihrer Rolle als das primäre Lern- und Bildungsfeld des christlichen Glaubens ermutigt und gestärkt werden kann. Sie wird sich wünschen, dass möglichst viele Menschen von der Lebenskraft des Evangeliums erreicht werden, und das Evangelium so zum Reden, Klingen und Leuchten bringen, dass die Zeitgenossen hellhörig werden.

Der christliche Glaube ist ein eminenter Bildungsfaktor. Denn er zielt auf den Gewinn von Gottesgewissheit, Selbstgewissheit und Weltgewissheit und damit auf den Gewinn der entscheidenden, untrennbar ineinander verflochtenen Grundgewissheiten des menschlichen Daseins überhaupt. Diese Gewissheiten lassen sich nicht in technischem Sinne erzeugen. Gewissheiten kann man nur *gewinnen*, das heißt: Man muss sie sich schenken lassen. Man kann weder sich noch andere auf den Glauben programmieren. Wohl aber lässt sich ein Klima schaffen, das solche Gewissheitsbildungen fördert. Christliche Gemeinden sollen auf jeden Fall solche Klimazonen sein. Davon hängt für die Zukunft unserer Gesellschaft viel mehr ab, als den meisten bewusst ist.