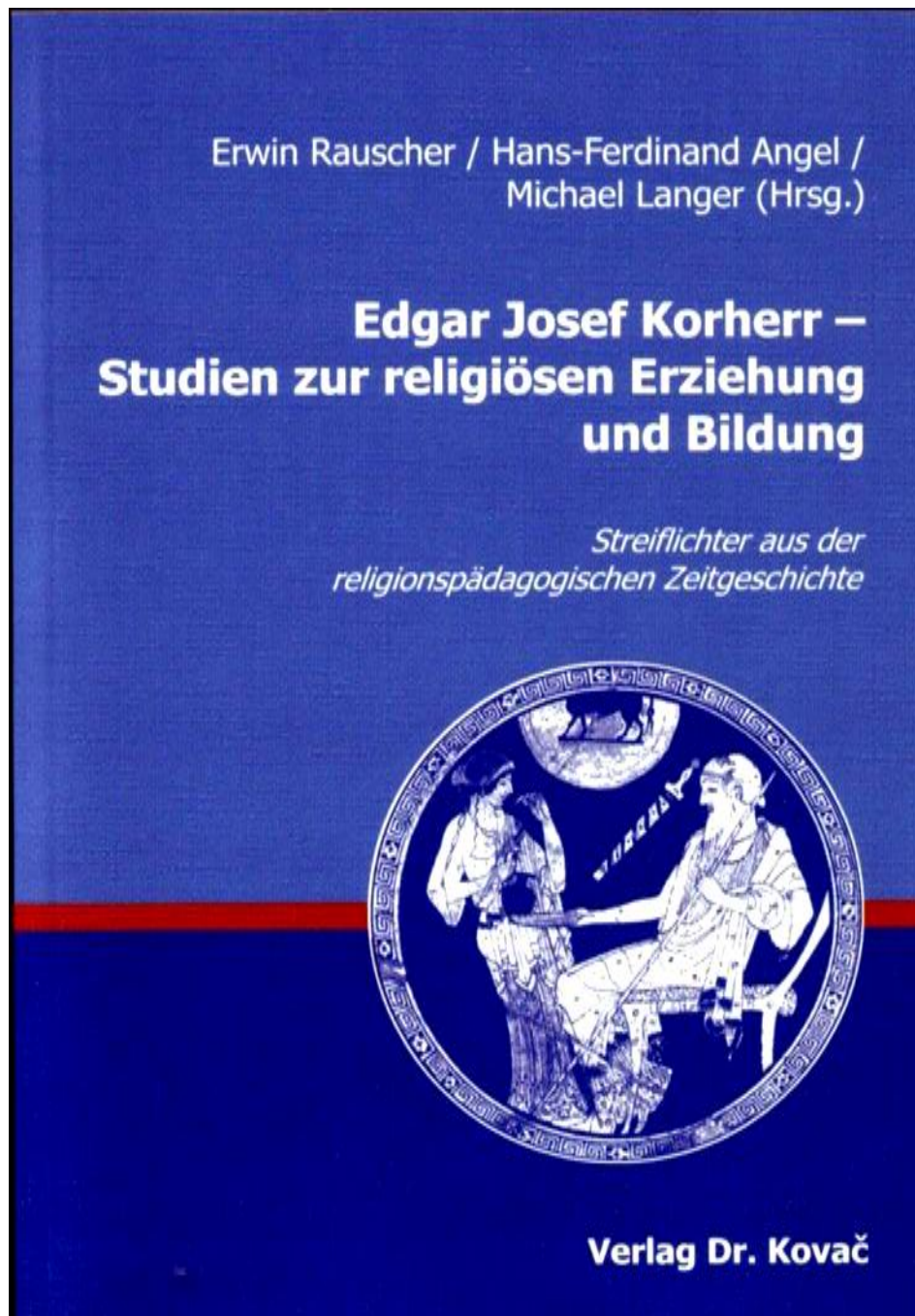


Textauszug aus:



Erwin Rauscher / H.-F. Angel / M. Langer (Hg.)

**Edgar Josef Korherr - Studien zur religiösen Erziehung und Bildung
Streiflichter aus der religionspädagogischen Zeitgeschichte**

Schriften zur Praktischen Theologie, Bd. 9

Hamburg 2008, 416 Seiten

ISBN: 978-3-8300-3792-7

Bildung als Ereignis der Menschwerdung

In: Maximilian Liebmann/Erich Renhart/Karl Matthäus Woschitz, Metamorphosen des Eingedenkens. Gedenkschrift der Katholisch-Theologischen Fakultät der Karl-Franzens-Universität 1945–1995, Styria-Verlag Graz 1995, 321–356.

Warum befasst Theologie sich überhaupt mit Bildungsfragen, die weit über den Bereich der Glaubensverkündigung oder religiöser Unterweisung hinausreichen? Betrifft ihre Kompetenz nicht bloß Religion und Glaube? Besteht nicht trotz Schleiermachers Reden über Religion an die Gebildeten unter ihren Verächtern¹, in der dieser Mitbegründer der Erziehungswissenschaft in neuzeitlichem Sinne schon 1799 eine Rehabilitation der Religion gegenüber der Pädagogik versuchte, eine scharfe Trennung zwischen Erziehungsfragen und religiösen Fragen? Sind Bildung – Erziehung und Religion – Glaube nicht so voneinander abgrenzbare Lebensbereiche, dass es legitim, wenn nicht gar wissenschaftlich redlich ist, den einen als weltlich Ding im Rahmen einer geistes- oder erziehungswissenschaftlichen Fakultät zu studieren, während der andere in der Theologie seinen Ort hat?

Im Jahr 1948 rief R. Bultmann durch einen Vortrag in den USA Bestürzung und heftige Diskussionen hervor, als er die These vertrat, es gebe überhaupt keine christliche Erziehung (bzw. Bildung)². R. Bultmann versuchte seine These durch einen Vergleich der biblischen mit der griechischen Ethik zu verdeutlichen. Bei den Griechen seien Erziehung und Ethik eine Sache der Ratio, des Lehrens und Lernens gewesen, durch welche die Natur des Menschen verwirklicht werden sollte. Vorausgesetzt wurde dabei, dass die Natur des Menschen ihr Zentrum in der Vernunft habe. Christliche Ethik sieht Bultmann als Sache von Geboten der Autorität Gottes. Paideia im Sinne der Griechen beruhe auf Entwicklung des rationalen Wesens des Menschen, christlicher Glaube aber habe seinen Grund nicht in der Vernunft, deshalb könne es keine christliche Erziehung geben.

Bultmann argumentierte von Traditionen aus, die streng zwischen Glaube und Welt wie zwischen *παιδεία* und *κήρυγμα* schieden. Konsequentermaßen – durch die Dialektische Theologie, durch K. Barth, D. Bonhoeffer, R. Bultmann fundierten – Überzeugungen folgend, lehnte wenige Jahre später der evangelische Theologe und Religionspädagoge O. Hammelsbeck den Vorschlag eines Verlages ab, als Pendant zu einem Buch über ‚Die Katholische Schule‘ eines über ‚Die Evangelische Schule‘ zu schreiben. Es gebe keine ‚evangelische‘ Schule sondern nur eine ‚Schule in evangelischer Verantwortung‘³. Solchen Auffassungen gegenüber sprechen katholische Autoren in der Regel viel unbedenklicher von ‚Katholischer Schule‘⁴ oder ‚Christlicher Erziehung‘. In vielen Fällen ist dies eine Kurzformel für ‚Schule (bzw. Erziehung) in christlicher Verantwortung‘.

Als das II. Vatikanische Konzil 1965 seine *Declaratio de educatione christiana*⁵ veröffentlichte, nannte es dieses Dokument nicht ‚Konstitution‘ wie etwa ein dogmatisches Dokument, auch nicht ‚Dekret‘ sondern eben ‚Erklärung‘. Allein schon durch die Wahl dieses *genus litterarium* macht das Konzil deutlich, dass der Lebensbereich Erziehung nicht etwas ist, wo ein Konzil einfach hin feststellt, festsetzt, dekretiert. Erziehung berührt zwar eng den Glauben der Erzieher und Educanden, wie auch die Aufgaben der Kirche und ihrer Verantwortungsträger. Dennoch ist sie keineswegs ein bloß dogmatisches oder moraltheologisches Anliegen, sondern ein weit über den Glauben

hinaus reichendes Anliegen, allerdings eines, das weltanschauliche Voraussetzungen immer impliziert.⁶

Versteht man christlichen Glauben mit K. Rahner⁷ auf ‚transzendente Art‘ als etwas, das alle Lebensbereiche durchdringen kann, weil es über alle hinausreicht, so mag es sehr wohl legitim sein, von ‚christlicher‘ Erziehung, Bildung oder Schule zu sprechen. Allerdings wird eine Schule oder eine Erziehung nicht allein durch einen ‚kirchlichen‘ Schulerhalter zu einer christlichen bzw. katholischen, sondern dadurch und wohl auch nur insoweit in ihnen *„der Geist der Freiheit und Liebe des Evangeliums lebendig ist“* (GE 8).

Da Bildungsfragen immer auch Weltanschauungsfragen sind, da Erziehung, wo immer sie geschieht, ein Ort ist, wo christlicher Glaube wirken und sich bewähren kann, da weder Religiosität noch Gläubigkeit ausgeklammert werden können, wenn es um Fragen des Sinnes und Zieles des Menschenleben geht und da schließlich Absolventen der Theologischen Fakultäten in ihrem zukünftigem Beruf sich (zwar nicht allein, wohl in der Regel aber auch) mit Anliegen der Erziehung und Bildung zu befassen haben, ist es nicht nur gerechtfertigt sondern geradezu notwendig, dass man sich innerhalb einer Theologischen Fakultät neben Fragen der Katechese und Kerygmatisierung auch Fragen der Bildung und Erziehung stellt. An der Theologischen Fakultät der Karl-Franzens-Universität war man sich dessen immer bewusst. Seit mehr als einem Jahrhundert tragen die einschlägigen Professuren den Titel ‚... für Katechetik und Pädagogik‘ und machen dadurch schon innere Zusammenhänge zwischen Theologie und Erziehungswissenschaft deutlich. Eine Eliminierung der ‚Pädagogik‘ in der ‚Lehrstuhlbezeichnung‘ wäre nicht Fortschritt sondern eher Rückschritt in Denkkategorien des 19. Jahrhunderts.

Die folgenden Überlegungen machen zunächst die Vieldeutigkeit des Schlüsselwortes ‚Bildung‘ bewusst (1), untersuchen das Verhältnis Erziehung – Bildung (2), erinnern an die beiden geistesgeschichtlichen Hauptwurzeln unserer Bildungstradition (3 und 4), um sodann aus christlicher Sicht und Verantwortung heraus die Frage nach strukturellen Merkmalen einer Bildung bzw. Erziehung an der Wende des 3. Jahrtausends zu stellen (5).

1 Bildung – ein Wort mit unterschiedlichen Bedeutungen

Etymologisch wird *Bildung* hergeleitet von der Wurzel *bil*, was behauen oder glätten bedeutet (vgl. das korrespondierende Substantivum *Beil*). Die Übertragung auf den geistigen Bereich legt den Vergleich zwischen dem Bildungsgeschehen und der Tätigkeit eines Bildhauers nahe. Handelt es sich dabei um eine echte Analogie oder um eine bloße Äquivokation? Denn während der Bildhauer seinem Werkstoff gegenüber weitgehende Freiheit und vielfache Möglichkeiten hat, steht dem Pädagogen als Bildner eine Person gegenüber, die sich letztlich durch ihre Personwürde einer endgültigen Verfügbarkeit entzieht. Sein Bilden ist weniger Formen als Hebammenkunst im Sinne Sokrates‘, Hilfe im Bemühen, das Bild und den Sinn des eigenen Wesens zu erkennen und zu verwirklichen, im Tiefsten aber Hilfe und Befähigung zur Selbstbildung. Allerdings geschieht auch bei einem Kunstwerk eine viel innigere Vermählung der vom Künstler erfassten Idee mit seinem Werkstoff, als man oft annimmt. Bilden steht dennoch über jedem handwerklich-künstlerischen Verständnis, was seit der Bild-Gottes-Lehre der deutschen Mystik immer wieder betont wurde.⁸

Als nomen actionis kann Bildung einen *Vorgang* bedeuten und zwar den, der sich in dem zu Bildenden (bzw. in dem sich selbst Bildenden) vollzieht, als auch die Tätigkeit des Erziehers.⁹ Bildung kann aber auch das Ergebnis dieses Vorgangs, den erzielten *Zustand*, die dadurch erzielte geistige Gestalt bezeichnen und zwar im doppelten Sinne als die nach einem äußeren Vorbild (Bildungsideal) geformte, wie auch die nach innerem Bild entfaltete Gestalt.¹⁰ Auch im griechischen Grundwort finden wird die zweifache Bedeutung von Vorgang und Zustand: *παιδεία* kann sowohl Erziehung und Bildung als Tun wie auch das dadurch in „*physischer, intellektueller und sittlicher Beziehung Gewonnene*“ bedeuten.¹¹ Beide Aspekte sind nicht voneinander zu trennen. Beim Vorgang bzw. bei der Tätigkeit schwebt immer als Ziel die angestrebte Gestalt mit und als geistige Gestalt ist Bildung niemals ein „*Zustand ruhigen und satten Besitzes, sondern des dauernden Fortschreitens über sich selbst hinaus zu immer Größerem*“.¹²

F. Paulsen¹³ meint, dass Pestalozzi und Herder die ersten Schriftsteller waren, bei denen das deutsche Wort Bildung im heutigen Sinne „*zum ständigen Ausdruck sowohl für die Tätigkeit des Erziehers als für ihr Ergebnis, die innere Form des Zöglings, geworden ist*“. Er leitet seine Abhandlung um die Jahrhundertwende mit der Feststellung ein: „*Es gibt wenig Wörter, die dem gegenwärtig lebenden Geschlecht so geläufig wären, wie das Wort Bildung.*“ Ganz trifft dies heute wohl nicht mehr zu. Das Wort Bildung ist zwar nicht aus dem aktiven Wortschatz verschwunden. Wir sprechen von Schulbildung, Lehrerbildung, Volksbildung und Berufsbildung. In unserem Schulwesen ist die Rede von Bildungsplänen, die Lehrer erhalten eine Bildungszulage und wenn jemand gegen Regeln des gesellschaftlichen Verkehrs verstößt oder ein Minimum an Wissen vermissen lässt, kann er noch immer als ‚ungebildet‘ bezeichnet werden. Dennoch hat Bildung heute keineswegs mehr jenes Gewicht, das sie noch bis zum 2. Weltkrieg hin hatte. War zur Zeit von F. Paulsen und noch eine Generation danach nur gesellschaftsfähig, wer als ‚gebildet‘ galt, so ist es heute oft nur der, der ‚Erfolg‘ hatte, über Einfluss verfügt oder irgendwie nützlich scheint. An der Spitze der gesellschaftlichen Wertpyramide stehen weniger Bildungswerte als Nützlichkeitswerte und Machtwerte. Hand in Hand damit geht bisweilen eine Verwässerung des Bildungsbegriffes, die den Sinn des Wortes geradezu in das Gegenteil verkehrt. Dies ist etwa dort der Fall, wo man *Bildung* mit der primär von Nützlichkeit und Brauchbarkeit bestimmten *Ausbildung* verwechselt. Die Idee der *παιδεία*, die von der griechischen Antike an die abendländische Kultur bestimmte, ist weit entfernt von utilitaristischem Zweckdenken. Aristoteles schreibt im siebenten Buch seiner *Politeia*: „*Die Eltern müssen ihre Kinder bilden, nicht weil Bildung von besonderem Nutzen und unentbehrlich, sondern eines freien Menschen gemäß und schön ist.*“¹⁴ Wo Bildung zweckelt wird, wird Freiheit immer eingeschränkt. Nicht immer lässt sich eine solche Einschränkung vermeiden, das Problem aber sollte bei der Suche nach einem unserer Zeit entsprechendem Bildungsbegriff nicht aus dem Blick geraten.

Das Wort ‚Bildung‘ ist in der einschlägigen Literatur nicht erst heute vieldeutig und verschwommen. Schon seit mehr als einem Jahrhundert tut man gut daran, sich zu vergewissern, was ein Autor meint, wenn er von Bildung spricht. H. Seel zählt den Bildungsbegriff zu den „*besonders vage und inkonsistent verwendeten Begriffen der Pädagogik*“, meint aber zu Recht: „*Trotzdem erscheint es unmöglich, auf ihn als pädagogischen Fachterminus zu verzichten. Ein wesentliches Phänomen des Kulturwesens ‚Mensch‘ könnte in diesem Fall nicht benannt werden: der lebenslange Prozess*

der ‚Menschwerdung des Menschen‘ in der Auseinandersetzung mit überkommenen und sich dauernd verändernden und entwickelnden kulturellen Objektivationen, die aufgenommen („resubjektiviert“) und im Handeln weiter gestaltet werden können (H. Nohl: *Bildung als ‚subjektive Seinsweise der Kultur‘*).“¹⁵ Im Zitat wird Bildung als Übernahme und Weitergestaltung der Kultur verstanden, dies aber als nur ein Phänomen der Menschwerdung – und nicht mehr wie oben bei Pestalozzi und Herder als Synonym für die ganze Erziehung. Man findet heute noch wesentlich engere Bestimmungen, etwa dort, wo Bildung ausschließlich auf Geistesbildung oder gar bloß auf kognitive Aneignung kultureller Inhalte eingeschränkt wird.

Daneben wird in den letzten drei Jahrzehnten das Wort Bildung auch in erziehungswissenschaftlichen und pädagogisch-praktischen Schriften nicht selten ganz vermieden. Man bevorzugt oft andere Vokabel, hinter denen andere Denkmodelle stehen. So führten etwa die aus dem Amerikanischen ab 1960 zunehmend in die deutsche erziehungswissenschaftliche (und auch religionspädagogische) Literatur einströmenden ‚Lerntheorien‘ dazu, weniger von Bildung als von *Lernprozessen* zu sprechen.¹⁶ Gar manchem von empirischen Forschungen faszinierten US-amerikanischen Erziehungswissenschaftler und seinen (oder auch ihren) deutschen Epigonen ging es weniger um ‚Bildung des zu sich selbst erwachenden Individuums als eigen gestaltete Persönlichkeit‘¹⁷ als um ‚Lernen als Verhaltensänderung‘, um ‚Konditionieren‘, ‚Sozialisation‘ u.ä.m. Für die Kybernetische Pädagogik sind Schüler ‚Lernsysteme‘, deren kognitive, affektive oder psychomotorische ‚Verhaltensänderung‘ durch ‚Programmierung‘ angestrebt wird. Während mit ‚Bildung‘ immer etwas spezifisch Menschliches gemeint ist, sind bei den genannten Beispielen die Unterschiede zwischen Tier und Mensch, bisweilen sogar die zwischen Mensch und Maschine, bestenfalls graduell, auf keinen Fall aber essentiell.

Der Sache nach wird manches, was zur ‚Menschwerdung des Menschen‘ zählt und das man ehemals mit Bildung meinte oder zumindest mitmeinte, heute oft mit Worten benannt, die nicht aus humanistischen Traditionen sondern aus anderen Kontexten stammen. Dazu zählen etwa die durch C.G. Jungs Lehre vom ‚Selbst‘ mitbestimmten Ausdrücke *Individuation*, *Selbstfindung* und *Selbstverwirklichung*, der vor allem in der epigenetischen Theorie E. Eriksons gerne gebrauchte Terminus *Identität*(sfindung) oder das in manchen religionspädagogischen bzw. katechetischen Schulen geradezu sakralisierte Vokabel ‚Gestalt‘, das in diesem Fall weniger aus der Gestaltphilosophie als aus der psychoanalytisch orientierten Gestalttherapie herkommt. Alle diese Termini wollen nicht die traditionelle ‚Bildung‘ ersetzen. Sie umschreiben eine Auffassung von Menschwerdung, die sich von der traditionellen, klassischen wesentlich unterscheidet.

Noch weiter vom klassischen Verständnis entfernt sind Versuche im 20. Jh., einen ‚neuen‘ Menschen (und damit eine neue Gesellschaft) durch neue Wege der Erziehung zu bilden. Zu diesen Versuchen zählen die marxistische Erziehung sowjetischer Prägung¹⁸, deren Ungenügen die Geschichte der Sowjetunion zur Genüge erwies. Dazu zählen aber auch westliche Versuche im geistigen Umfeld der bundesdeutschen außerparlamentarischen Opposition, der Neoaufklärung¹⁹ bzw. der Studentenbewegung 1968, die in Wohngemeinschaften, Kinderläden, ‚antiautoritären Erziehungsexperimenten‘ u.a. eine radikale Veränderung des Menschen anstrebten. Ihr Scheitern zeigt kein anderer als einer der Motoren dieser Bewegung, der seinerzeitige Heraus-

geber der linksextremen Zeitschrift ‚Konkret‘ und Exgatte der ‚Terroranhängerin‘ Ulrike Baader-Meinhof, Klaus Rainer Röhl in einer wie er es nennt: ‚überfälligen Abrechnung‘ auf²⁰. Kennzeichnend für gar nicht so wenige Vertreter und Vertreterinnen der genannten ‚Reformen‘ ist es, dass sie mit ähnlichen Ansprüchen und Verheißungen auftreten, wie einst ‚Klassiker‘ und Neuhumanisten, wenn sie Begriffe wie Bildung oder Persönlichkeit gebrauchten. Ihr ‚Bild‘ vom reifen Menschsein wird nicht primär oder überhaupt nicht von der Vernunft oder gar vom ‚Bildungswissen‘ her gesehen.

Ob es angesichts vieler pädagogischer, psychagogischer und religionspädagogisch-therapeutischer ‚Heilslehren‘ nicht geraten wäre, dass vor allem die Religionspädagogik sich wieder stärker an die Herkunft unserer spezifisch abendländischen Bildungstraditionen erinnert, um das geklärte Neue mit bewährtem Überkommenen zu verbinden und dadurch verantwortbare und tragfähige Wege in die Zukunft zu ermöglichen? Ein Bildungsbegriff, der dem gegenwärtigen Menschen- und Weltverständnis entspricht, kann an Erkenntnissen, die der Zeit der Klassik und des Neuhumanismus noch fremd waren (Tiefenpsychologie, Sozialpsychologie, Ethologie u.a.m.), nicht vorbeigehen. Er sollte aber auch das immer Geltende, das nicht deshalb falsch ist, weil die alten Griechen oder die Menschen des 19. Jahrhunderts schon davon wussten, kritisch einbeziehen. Unter den Neuhumanisten erkannte bereits W.v. Humboldt diese Zusammenhänge von Herkunft und Zukunft im Bereich der Bildung. Nach ihm hat Bildung als „*durchgängige Wechselwirkung des theoretischen Verstandes und des praktischen Willens*“ den Blick sowohl rückwärts als auch nach vorne zu wenden, „*weil sich aus dem ‚Untergegangenen‘ auch Ideen (erhalten), welche die künftige Naturerzeugung befördern oder ihr anhaften, obgleich auch sie nur fruchten, wenn sie mit junger oder erneuerter Kraft aufgegriffen werden.*“²¹

2 Bildung und Erziehung

Der Begriff *παιδεία* umfasst Erziehung und Bildung. Für J. W. Goethe sind die Begriffe – im Gegensatz zur humanistischen Auffassung – nicht identisch.²² Seit der Klassik und vor allem im 20. Jahrhundert hat sich vorab die Erziehungswissenschaft mit deutscher Gründlichkeit der beiden Begriffe angenommen. Das Ergebnis ist eine nahezu babylonische Sprachverwirrung. Man findet alle Varianten eines Verhältnisses von Erziehung und Bildung: die Gleichsetzung beider Begriffe, die Unterordnung des einen unter den anderen und die Nebenordnung.

- ❖ H. Kautz meinte schon 1926, die moderne Pädagogik habe die Begriffstrennung von Erziehung und Bildung durchwegs fallen gelassen.²³ L. Tolstoj hatte lange vor H. Kautz die beiden Begriffe streng voneinander geschieden: *Erziehung* habe ihre Ursache in Familie, Religion, Regierung, Gesellschaft. Sie könne durch Vernunft nicht gerechtfertigt werden und sei daher auch kein Gegenstand der Erziehungswissenschaft. *Bildung* hingegen sei frei, gerecht und vernünftig.²⁴ W. Dilthey versteht unter *Erziehung* die planmäßige Tätigkeit, durch welche Erwachsene das Seelenleben von Heranwachsenden zu *bilden* versuchen.²⁵
- ❖ E. Spranger sieht Erziehung als Bildung, wenn er sie definiert als „*der von einer hingebenden Liebe zur Seele des Kindes getragene Wille, ihre totale Wertempfänglichkeit und Wertgestaltungsfähigkeit von innen heraus zu entfalten*“ und als „*diejenige Kulturtätigkeit, die auf persönliche Wesensformung sich entwickelnder Subjekte gerichtet ist.*“²⁶

- ❖ Demgegenüber meinte der Schulreformer W. Scheibe schon vor einer Generation: „Gegenüber dem Begriff der Bildung besteht faktisch und nicht erst heute ein eigentliches Missbehagen und alle Kritiker an ihm und ebenso die Apologien sind der Ausdruck dafür, dass er in seiner ursprünglichen und präzisen Fassung in unsere Zeit nicht mehr hineinpasst.“²⁷ Bildung sei nicht der tragende Begriff in der Pädagogik weil der Sinn des Lebens nicht mehr in der Bildung gesehen werde. Trotzdem verwendet W. Scheibe den Terminus und betont, dass das Wort bewusst immer dann verwendet wird, wenn „es um Verbundenheit mit der Welt des Geistes, um die Aufnahme geistiger Gehalte, um Selbständigkeit und Abgewogenheit in der Meinungsbildung geht und von geistiger Mündigkeit gesprochen wird.“²⁸ Die Verwendung des Wortes *Bildung* unterstreicht nach W. Scheibe weiterhin, dass das pädagogische Geschehen auf den ganzen Menschen bezogen ist. Es weise auf die innere Aneignung, auf das Organisch-werden des zunächst nur verstandesmäßig Aufgenommenen hin und meine immer auch die Übereinstimmung des Menschen mit sich selbst, die Bewältigung seiner Lebensaufgaben, den Ausgleich seiner inneren Gegensätze, zugleich auch eine Befriedigung seiner Lebenslage und seiner Verhältnisse zu seiner Umwelt und zu seinen Mitmenschen.
- ❖ Ähnlich sieht F. Stippel *Bildung* als die wesensgemäße Selbstverwirklichung der Person und *Erziehung* als unumgänglich notwendige Bildungshilfe von Seiten einer anderen Person.
- ❖ Noch stärker ‚existentiell‘ versteht M. Pfliegler Bildung, wenn er betont: *Was* gebildet wird, ist immer nur der *Mensch*; nicht seine Fähigkeiten, nicht sein Wissen, nicht seine Anlage zu Fertigkeiten. Jedenfalls nicht allein.“²⁹ In den Kategorien ‚natürlich‘ – ‚übernatürlich‘ denkend, sah M. Pfliegler Bildung als ein durch die Gnade zu religiöser Bildung zu überhöhendes Anliegen an.
- ❖ Otto Willmann, dessen ‚Didaktik als Bildungslehre‘³⁰ die katholische Religionspädagogik vorab in Österreich bis zum 2. Weltkrieg sehr stark prägte, ordnete *Erziehung* mehr dem Gesinnungsbereich, *Bildung* aber mehr dem geistigen Bereich zu. Bildung hat nach O. Willmann einen sachlichen Bezug, einen Bezug zur sozialen Gemeinschaft (hier berührt sich seine Bildungslehre am stärksten mit der Schleiermachers!) und einen geschichtlichen. Letzten sieht Willmann in der geschichtlichen Kontinuität allen bildenden Geschehens. Mit der Beschreibung von Bildung *als beseeltes Wissen, durchgeistigtes Können und geläutertes Wollen* rückt Willmann von rationalistischen Einseitigen des 19. Jahrhunderts ab und betont die Ganzheitlichkeit jeder Erziehung und Bildung.³¹
- ❖ H. Nohl versteht Bildung als die „subjektive Seinsweise der Kultur, die innere Form und geistige Haltung der Seele, die alles, was von draußen an sie herankommt, mit eigenen Kräften zu einheitlichem Leben in sich aufzunehmen und jede Äußerung und Handlung aus diesem einheitlichen Leben zu gestalten vermag.“³²
- ❖ Für R. Schwarz, einem der letzten Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, ist *Erziehung* das Ursprünglichere, Umfassendere, etwas, das die Menschheit als solche und das konkrete Individuum als Vertreter der Menschheit angehe. Sie sei Ausformung des innersten Kernes des Menschen, betreffe sein innerstes Wesen, das Mensch-Sein an sich, während *Bildung* die Formung des Menschen als je besonderes Wesen betreffe. Als Erkenntnis und Verwirklichung des eigenen We-

sens sei sie sowohl *formatio* (Analogie zum Künstler!) als auch *cultura animi* (Analogie zum Gärtner), ereigne sich aber immer in Begegnung mit einer geschichtlichen Kulturwelt (aber nicht nur damit) und in Konfrontation mit Bildungsgütern, Bildungsmächten und sozial wie weltanschaulich verwurzelten Lebensformen. Bildung sei so ein ständiger Prozess, in dem der Mensch über den Weg der Kulturbegegnung zum Bewusstsein seines eigenen Wesens dringt.³³ Dass dies nicht in *splendid isolation* bloßer Individualität sondern nur in den humanen menschlichen Bezügen möglich ist, weiß man heute besser als noch zur Zeit der Klassik.

- ❖ Ganz anders versteht Karl Marx, der auch bildungstheoretisch G. W. F. Hegels Auffassungen auf den Kopf stellt und dessen Bildungsverständnis mehr als ein halbes Jahrhundert die unter kommunistischer Diktatur stehende Zweite Welt beherrschte, die *„Bildung: Erstens: Geistige Bildung; Zweitens: Körperliche Ausbildung ... Drittens: Polytechnische Erziehung, welche die allgemeinen wissenschaftlichen Grundsätze aller Produktionsprozesse mitteilt, und die gleichzeitig... einweihet in den praktischen Gebrauch und in die Handhabung der elementarsten Instrumente aller Geschäfte“*.³⁴
- ❖ In den Jahren der Neoaufklärung, vorab um 1970, verbinden sich in der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule³⁵ Marx'sche Ideen mit Impulsen aus der Psychoanalyse und aus der Sozialforschung zu Bildungsauffassungen, deren gemeinsames Ziel *Gesellschaftsänderung* ist. Ein solches Bildungsverständnis stand in Österreich – oft unausgesprochen – hinter manchen Schulreformen der letzten drei Jahrzehnte. Die Bildungsideen der Frankfurter Schule sind allerdings nicht einheitlich. Bei Th. W. Adorno etwa verbindet sich Kritische Theorie zuletzt mit kulturpessimistischen Überzeugungen: *„Alle Kultur nach Auschwitz, samt der dringlichen Kritik daran ist Müll.“*³⁶ Demnach ist *„Bildung als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Aneignung“*³⁷ nichts anderes *„als die zu sozialisierter Halbbildung gewordene Allgegenwart des entfremdeten Geistes.“*³⁸ Ein solches Bildungsverständnis ist Zeitkritik, hilft aber weniger bei einer terminologischen Klärung.
- ❖ Der leider jung verstorbene österreichische Erziehungswissenschaftler L. Kratochwil – der Enkelgeneration R. Schwarz' angehörend – unterscheidet Bildung und Erziehung so: Unter *Bildung* sei *„der prinzipiell unabschließbare, im letzten unplanbare und deshalb unverfügbare Prozess der Auseinandersetzung des Menschen mit den Ansprüchen der ‚Wirklichkeit‘ und dessen demnach sich lebenslang wandelndes, jeweils vorläufiges Ereignis verstanden; ein Prozess, der in der intellektuellen und sittlichen Mündigkeit des Menschen als Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung einen Höhepunkt erreicht.“* Unter *Erziehung* (erzieherisches Handeln) sei *„jenes mitmenschliche Handeln Erwachsener (als Erzieher) verstanden, das Kindern und Jugendlichen Hilfestellung bei ihrem Erwachsenwerden, also Bildungshilfe bei dem Prozess leisten möchte, der auf die intellektuelle und sittliche Mündigkeit des Menschen als Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung abzielt.“*³⁹ Damit sah L. Kratochwil ein Unterscheidungsmerkmal, das auch den heutigen alltäglichen Sprachgebrauch prägt: Wir sprechen von *Kindererziehung* aber von *Erwachsenenbildung*. Dennoch muss bewusst bleiben, dass in der Praxis beide Phänomene ineinandergreifen. L. Kratochwils Definition von Bildung macht bewusst, dass diese nicht allein den kognitiven Bereich der Geistesbildung umfasst. Bildung ist ganzheitlich zu sehen. In ihr gewinnt die menschliche Person in Auseinander-

setzungen mit sich selbst, mit der sozialen Mitwelt, mit der dinglichen Umwelt (Natur und Kultur) und durch Ergreifen ihres Lebenssinnes ihre eigene „Humanität“, durch die sie sich von allen anderen ihrer Zeitgenossen unterscheidet. Bildung in diesem Sinne ist sowohl Prozess der Menschwerdung wie auch die jeweils erreichte Stufe derselben. Erziehung ist geplante und reflektierte Hilfeleistung auf dem Weg zum reifen Menschsein. Näher soll dies in Abschnitt 5 entfaltet werden.

3 Die in die griechische Antike reichenden Wurzeln unserer Bildungstradition

In der Flut pädagogischer Reformvorschläge verabsäumen es nicht wenige, sich von der Festigkeit und Tragfähigkeit ihres Standortes zu überzeugen. Sich seines Standorts vergewissern heißt aber immer, kritisch auch nach dessen Gewordensein und nach dessen geschichtlichen Wurzeln zu fragen. In diesem Sinne gilt wohl heute noch Goethes Wort: „*Wer nicht von dreitausend Jahren / sich weiß Rechenschaft zu geben, / bleibt im Dunklen unerfahren, / mag von Tag zu Tage leben.*“⁴⁰

Unsere Herkunft lebt auf tausenderlei Weise bewusst oder unbewusst in uns und beeinflusst unsere Zukunft. So reichen auch unsere abendländischen Bildungstraditionen und unser gegenwärtiges Bildungswesen mit einer ihrer Wurzeln zurück in die griechische (und römische) Antike. Allein schon in zahlreichen Fachausdrücken zeigt sich diese Verwurzelung: Worte wie Pädagogik, Schule, Gymnasium, Grammatik, Geographie, musisch, enzyklopädisch, demokratisch, spartanisch u. v. a. sind griechischen Ursprungs. Noch tiefer reichen die ideengeschichtlichen Fäden. Vieles, was in der abendländischen Bildungsgeschichte an leitenden Ideen zu finden ist, hat ein Pendant oder eine ideengeschichtliche Wurzel in der Antike und ist gemeinsame Basis der gesamten gegenwärtigen europäischen Bildungstradition und Bindeglied zwischen den seit der Aufklärung auseinandertriftenden nationalen Bildungstraditionen. W. Jaeger hat in einer bis heute nicht überbotenen Studie die Idee der *παιδεία* und ihre geradezu weltgeschichtliche Bedeutung, ihre vielfältigen Ausformungen und ihre bleibenden Gehalte eindrucksvoll dargestellt.⁴¹ Idealtypische Ausprägungen des Menschseins – wie das Dionysische, das Apollinische, das Prometheische, das Tragische u. a. m. – existieren heute ebenso wie in der Antike. Im griechischen (und auch römischen) Schrifttum treten sie uns gleichsam in elementaren Formen entgegen⁴² und dies mag wohl ein Grund sein, warum sie von den Kirchenlehrern bis F. Nietzsche immer wieder zu faszinieren vermochten.

Mindestens drei Mal wurde die Idee der *παιδεία* bzw. die römische Idee der *Humanitas* Bezugspunkt, Norm oder Quelle für Bildungs- und Erziehungstraditionen im ‚christlichen‘ Abendland:

- ❖ Das *christliche Altertum* rezipierte in Katechetenschulen und in Schriften der Kirchenlehrer das überkommene Bildungsgut, v. a. die *septem artes liberales*, die *sieben freien Künste*, d. i. das einem freien Manne im Gegensatz zu ‚knechtlichen Arbeiten‘ entsprechende Wissen und Können. Dass es in den folgenden Jahrhunderten dann nicht nur Männern vermittelt wurde, zeigt uns ein Lehrbuch, das die Äbtissin Herrade von Landsperg im 13. Jahrhundert für ihre Novizinnen verfasste und das einen langen Rezeptionsprozess in den frühmittelalterlichen Frauenklöstern verrät.⁴³ Zu den sieben freien Künsten, die in den Kloster-, Dom- und Palastschu-

len des christlichen Mittelalters das Bildungsgut darstellten, zählen das *Trivium* Grammatik, Rhetorik und Dialektik und das *Quadrivium* Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik(theorie). Übernommen wurde auch ein Großteil der ‚heidnischen‘ Philosophie mit ihrem religiösen Denken. Manche Autoren des christlichen Altertums verstanden sie sogar als *παιδαγωγός εἰς Χριστόν* (Klemens v. Alexandrien, Irenäus u.a.). Zu den rezipierten Bildungsinhalten zählten ferner das römische Recht, das vom oströmischen Kaiser Justinian im *Corpus iuris civile* gesammelt wurde, ferner *historische Schriftsteller* wie Eutropius, Orosius oder Vergil. Selbstverständlich gibt es in der Rezeption des antiken Bildungs- und Erziehungserbes durch das Christentum viele Nuancen und auch unterschiedliche Gewichtungen. Der leider in Literatur und österreichischer Schulgeschichte zu Unrecht viel zu wenig beachtete Österreicher L. Hänsel sieht im gegenwärtigen Verständnis von Erziehung als ‚Herausziehen‘ oder ‚Herausführen‘ (educatio) vom Zustand der Unmündigkeit (vgl. ‚Redeunfähigkeit‘) zur Mündigkeit ein eher ‚römisches‘ Erbe, während in Sichtweisen, wie sie oben im Anschluss an E. Spranger und R. Schwarz gezeigt wurden, ein eher ‚griechisches‘ Erbteil fortwirke.⁴⁴ Nach W. Flitner erwuchs im christlichen Altertum als *Bild möglichen Menschseins* und als eine der (nach Flitner: vier) *abendländischen Grundformen pädagogischer Zielbilder* durch die Verchristlichung des Ideals des antiken Weisen die *mönchische Lebensform des asketischen Beters, der sich unter eine Regel stellt (Benedikt)*. Aus ihr wiederum wurde dann vom 13. bis 16. Jahrhundert der weltliche Pfad des Humanisten.⁴⁵

- ❖ *Renaissance* und *Humanismus* beziehen sich zwischen 14. und 16. Jh. bewusst zurück auf die römische und griechische Antike, deren Gedanken aber nun in einer neuen Weise lebendig werden.⁴⁶ Hatte das Mittelalter die Antike einfach übernommen und christlich interpretiert, erkennt man nun, dass uns in der Antike ein anderes Menschenbild entgegentritt. Das daraus resultierende humanistische Bildungsideal führt u. a. auch zum Schultyp des humanistischen Gymnasiums, das im gegenwärtigen österreichischen altsprachlichen Gymnasium weiterlebt, wenngleich gegenüber seiner Ursprungszeit nicht unwesentlich modifiziert. Wer auf der gotischen Kanzel des Wiener Stephansdomes die Darstellungen der vier lateinischen Kirchenväter mit Menschendarstellungen hochgotischer Tafelmalereien vergleicht, entdeckt etwas Neues, das ab der Renaissance auch jedes Verständnis von Bildung mitbestimmt: Die Kirchenväter sind auf der ansonsten noch rein gotischen Kanzel nicht mehr nach Art der Gotik dargestellt als typisierte Vertreter des ‚Wesens‘ Mensch, sondern als Individuen. Der konkrete Mensch und nicht mehr die allen Menschen gemeinsame ‚Menschennatur‘ findet nun Beachtung. Das Besondere, Konkrete, Individuelle, das Persönliche (gegenüber dem Personalen an sich) tritt in den Vordergrund. Zugleich gewinnt auch im Bildungswesen das Diesseitige eine andere Beachtung als im Mittelalter. Eine Reihe neuer Unterrichtsgegenstände und -ziele bringt zunehmend jene ‚Verweltlichung‘ des Bildungswesens, die ab dem 17. Jh. dazu führt, dass Realia gleichwertig neben die Humaniora treten.
- ❖ Vieles, was in Renaissance und Humanismus zum Durchbruch kam, ist heute aufgehoben in der zweifachen Bedeutung dieses Wortes. Es ist ‚aufgehoben‘ im Sinne von nicht mehr geltend oder nicht mehr anerkannt (so das antike Menschenbild als Maß des Menschlichen). Anderes ist ‚aufgehoben‘ im Sinne von ‚aufbewahrt‘ (so die Wertschätzung des Einzelnen oder die von Erfahrung und Experiment (Leonardo da Vinci)).

- ❖ In ganz anderer Form wiederum greifen *Neuhumanismus* und *Klassik* auf das Altertum zurück.⁴⁷ J. M. Gesner von der berühmten Thomasschule in Dresden, an der fast alle Klassiker studierten, erkennt, dass es bei der Begegnung mit den antiken Schriftstellern im Studium der alten Sprachen Griechisch und Latein nicht um eine *Imitatio* gehe, als vielmehr um eine *Interpretatio*. „*Jeder sei ein Grieche auf seine Art, aber er sei's.*“⁴⁸ Parallel zur Kritik und Erneuerung des Studiums alter Sprachen kommt es zu einer gegenüber dem Barock neuen sachlichen Einstellung, die etwa in J.J. Winckelmanns *Geschichte der Kunst des Altertums* 1764 zum Ideal der *„edlen Einfalt und schlichten Größe“* führt. Wer sein Denken und seine Sprache an den Schriften der griechischen und lateinischen Altväter geübt habe, der erkenne den Sinn der *Humanität*, lerne Wahrheit und Güte schätzen und lieben und werde ein *gebildeter Mensch*. Diese Bildungsidee der Humanität als Formung des zu sich selbst erwachten Individuums zur eigen gestalteten *Persönlichkeit* lebt nach R. Schwarz aus einer literarisch ästhetischen und aus einer religiös-philosophischen Wurzel: „Wenn im ‚Sturm und Drang‘ die volle Freiheit des ungehemmten Menschenlebens gefordert wurde, so sah die Humanität der Klassik ihre Erfüllung in der Begrenzung des unendlichen Lebensdranges durch die Sittlichkeit (Iphigenie), die Sippe (Torquato Tasso), die soziale Ordnung (Hermann und Dorothea). Das Verhältnis zwischen beiden Formen der Humanität stellt sich dar als Wandel vom subjektiven Schöpfungsdrang zu bewusster Begrenzung im Dienst der Allgemeinheit (Wilhelm Meister), als Wandlung des Strebens nach Allheit im Dienst der Menschheit (Faust), schließlich als Verbindung beider Formen in den ‚Wahlverwandtschaften‘, ihr Ausgleich in der ‚schönen Seele‘ (Natalie) ... Ohne diese so verstandene Bildung gibt es kein Menschsein.“⁴⁹
- ❖ Durch dieses Verständnis von Bildung wurden Erziehungsziele der *Aufklärung* mit ihren Idealen der Gemeinnützigkeit in der Wurzel überwunden. An ihre Stelle tritt nun die Idee der Humanität, deren konstitutive Wesensmerkmale nach W. v. Humboldt *Individualität*, *Totalität* und *Universalität*⁵⁰ sind. J.W. Goethe fügt dem dann noch das Merkmal der Sozialität hinzu⁵¹, ein Anliegen, dem J.H. Pestalozzi durch sein Lebenswerk weltweite Geltung verschaffte und das bis in unsere Zeit hinein durch die Sozialpädagogik das Verständnis von Bildung mitbestimmt.⁵² Wie sehr Bildung als Letztes gewertet wurde, zeigt Humboldts Wort, dass der letzte Zweck des Menschen die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen sei⁵³, und dass ihm sogar im Augenblick des Sterbens *„einige Verse des Homer genügen würden, das Gefühl des Überschwankens der Menschheit in die Gottheit zu erleben“*.⁵⁴ Mehr als tausend Worte macht ein solches Zitat bewusst, wie tief die Kluft ist, die unser heutiges Lebensgefühl und die darin gründenden Bildungsvorstellungen von denen des Neuhumanismus trennen.
- ❖ Spuren von neuhumanistischem Bildungserbe finden wir in Österreich noch in den Schulformen des neusprachlichen und des mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasiums, die letztlich auch Wurzeln in Bildungsideen der Neuhumanisten W. v. Humboldt und J.W. Süvern haben.⁵⁵ Auch die hohe Wertschätzung, welche das Wort ‚Humanität‘ heute noch genießt, darf als Erbe von Neuhumanismus und Klassik bezeichnet werden. Ohne dass die Herkunft bewusst ist, leben aber noch zahlreiche andere Aspekte des neuhumanistischen Humanitätsverständnisses weiter. So ist etwa die *„Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“*, die W. v. Humboldt in seiner (bruchstück-

haft vorliegenden (1793)) ‚Theorie der Bildung des Menschen‘⁵⁶ forderte, heute erziehungswissenschaftliches Allgemeingut, bei manchen Richtungen (z. B. Pädagogik der Neuen Linken; Pädagogik der Befreiung) auch die von W. v. Humboldt daraus gezogene Konsequenz, *„dass Pädagogik und Politik eine nicht auflösbare Einheit bilden.“*⁵⁷

- ❖ Auch J.G. Herders Auffassung von Humanität als „eine Lebensform, die durch konkrete, einsichtig gewordene Erfahrung hervorgerufen wird und die durch Dialogfähigkeit und lebendige Wirksamkeit gekennzeichnet ist ... bezogen auf einen umgreifenden Sinn, der sie im Tiefsten ermöglicht und bestimmt, und andererseits auf eine ... Welt deren Begrenzungen und Bedingungen ernst genommen werden und in der doch zugleich die Beweggründe humaner Wirksamkeit im Handeln zur Geltung gebracht werden,“ ist nach U. Cillien – einer der besten Kennerinnen von J.G. Herders pädagogischem Werk – des Bewahrens wert. Jede Verkürzung dieser Sicht müsste „wie die Geschichte lehrt, eine Gefährdung der Humanität und der humanen Erziehung überhaupt bedeuten.“⁵⁸
- ❖ Bis zum Schulgesetzwerk 1962 (und damals noch stärker als heute) bestimmte das Nachwirken des Humanismus und Neuhumanismus in Österreich die Theorie der Bildung. Einen „neuen“ Humanismus stellte K. Jaspers zur Diskussion:⁵⁹ Dieser erlangte nicht die Breitenwirkung des klassischen Humanismus. K. Jaspers Überlegungen zeigen aber, dass der Wiener Erziehungstheoretiker R. Meister⁶⁰ richtig erkannte, dass es eine ‚Permanenz des humanistischen Problems‘ nicht nur als Faktum sondern auch als Aufgabe gibt.

4 Zu den christlichen Wurzeln der abendländischen Bildungstraditionen

Reicht der eine Quellfluss abendländischer Bildungstraditionen zurück in die griechische Antike, so nimmt ein zweiter seinen Ausgang in der jüdischen und christlichen Geisteswelt. Die abendländische Bildungsgeschichte hat nicht nur griechisches und römisches Bildungserbe rezipiert und christlich interpretiert. Durch Judentum und Christentum kamen auch neue und bis heute wirksame Impulse. Auch wenn die Bibel keine Erziehungslehre ist – wie man manchmal zur Zeit der Aufklärung meinte – ist dennoch vieles, was Mose, die Propheten, Jesus, Paulus taten, sagten und forderten, auch für Erziehung und Bildung bedeutsam. Nicht so sehr Erziehungsanleitungen oder pädagogische Regeln (wie etwa Eph. 6,4) als vielmehr das Verständnis von Welt und Mensch sind hier zu nennen. Wie unterschiedlich und vielfältig dieses Verständnis bereits in den biblischen Traditionen ist, hat K. M. Woschitz⁶¹ am Beispiel christlicher Existenzweisen im Corpus Paulinum aufgezeigt. In seiner bildungstheoretisch höchst relevanten Studie macht er auch anhand der Lebensentwürfe im Kolosser- und Epheserbrief die Auseinandersetzung der jungen Kirche mit der kleinasiatischen Lebensphilosophie bewusst.⁶²

- ❖ In unserem Zusammenhang sei vor allem auf die bildungsgeschichtliche Bedeutung und Wirkung der biblischen ‚Bild-Gottes-Lehre‘ hingewiesen. Sie umfasst die in Gen. 1,26 f. ausgedrückte Gottesebenbildlichkeit des Menschen, wie auch das Bild des ‚neuen Menschen‘, das die paulinischen Schriften immer wieder vor Augen führen. Es geht darum, dem Bilde Christi gleichförmig und damit *‚alter Christus‘* zu

werden (vgl. Röm 8,29). Das Anziehen des Christos als Anziehen des neuen Menschen wird zum Ethos der Christen. *„Legt den alten Menschen ab ... ändert euer früheres Leben und erneuert euren Geist und Sinn! Zieht den neuen Menschen an, der nach dem Bild Gottes geschaffen ist in wahrer Gerechtigkeit und Heiligkeit“* (Eph 4,22-24). Solche Sätze machen nicht nur unterschiedliche Sichtweisen zur *παιδεία* deutlich, sie zeigen auch, dass christlich verstandene Bildung nicht nur Entfaltung der Menschennatur und sittliche Tat sondern auch gnadenhaftes Geschehen ist. Im letzten wird sie immer zur Selbstbildung, denn jene Bereiche der Innerlichkeit in denen Gewissen, Gesinnung und Liebe beheimatet sind, entziehen sich zweckhaft gesteuerten Zugriffen und methodologischen Erwägungen. Nur das Zeugnis vermag in personaler Begegnung an die Türe dieser Innerlichkeit zu klopfen: werbend, rufend, wegweisend.

- ❖ Die Kirchenlehrer im christlichen Altertum bauten die Lehre von der Gottesebenbildlichkeit durch die Differenzierung von Bild und Gleichnis (lateinisch: *imago* und *similitudo*; griechisch: *εἰκών* und *ὁμοίωσις*) aus, indem sie ‚Bild‘ in Richtung ‚passiv und quasi stigmatisch empfangener Prägung‘ (d.i. Ausstattung mit Vernunft, Sprache und freiem Willen), Gleichnis mehr als vom einzelnen Menschen aktiv zu leistende Selbstgestaltung (Kenntnisgewinn und Tugenderwerb)⁶³ verstanden.
- ❖ Das christliche Mittelalter durchlebte die Idee von der Gottesebenbildlichkeit und vom neuen Menschen mit mystischer Innigkeit.⁶⁴ Das *christförmig Ich* ist Ziel aller Bildungsbemühungen. R. Schwarz verweist in diesem Zusammenhang auf H. Seuse: *„Ein gelassener Mensch muss entbildet werden von der creatur, gebildet mit Christo und überbildet in der gotheit.“*⁶⁵ Desgleichen lehrt H. Seuse *„Das gelassene Ich wird ein christförmig Ich, davon die Schrift sagt bei Paulus: Nicht mehr ich lebe, Christus lebt in mir. Und dies heisse ich ein großes Ich.“*⁶⁶
- ❖ Für Meister Eckhart stellt die natürliche Gottesebenbildlichkeit der Seele die Basis für seine Lehre von der Gottesgeburt in der Seele dar.⁶⁷ Wenn der Sohn Gottes nicht in der Seele geboren werde, finde diese keine Erfüllung (vgl. Pr.11, Z. 5215). Während die übrigen Geschöpfe Fußspuren Gottes sind, ist die Seele nach seinem Bild geschaffen, *„nach allem dem, was er ist, nach seiner Natur, nach seinem Sein und nach seinem ausfließenden innebleibenden Werke und nach dem Grunde, in dem er in sich selbst bleibt, wo er seinen eingeborenen Sohn gebiert, und aus dem der Heilige Geist ausblüht: nach diesem ausfließenden, innebleibenden Werke hat Gott die Seele geschaffen* (Pr. 24, Z. 7263). Den Wesensunterschied der Seele zu allen übrigen Kreaturen sieht Meister Eckhart in der Vernunft, wobei die obersten drei Kräfte (*memoria* = behaltende Kraft; *intellectus* = Erkenntnis Gottes; *voluntas* = Liebe) den drei göttlichen Personen entsprechen (Pr. 14, Z. 5690). Damit wird die alttestamentliche Imago-Dei-Lehre (Gen 1,26 f.) zentriert auf die Seele und – in Fortführung augustinischer Sichtweisen – trinitarisch interpretiert.
- ❖ Eine solche Sicht klingt heutigen Ohren fremd – nicht nur bei Menschen, die sich F. Nietzsches Wort *„Leib bin ich ganz und gar“*⁶⁸ zu eigen gemacht haben. Hat doch die Religionskritik des ausgehenden 19. Jahrhunderts die Abbild-Gottes-Lehre geradezu in ihr Gegenteil verkehrt: Nicht Gott schuf den Menschen nach seinem Bild, sondern – wie die Grabinschrift des Philosophen Ludwig Feuerbach in Nürnberg es ausdrückt – *„Der Mensch schafft Gott nach seinem Bild und Gleichnis“*.

- ❖ Hier wird die Existenz Gottes zum Produkt des Menschen selbst erklärt, während eine Generation früher F. Rückert nur das Gottesbild und die Vorstellung Gottes modo hominis sah: „Alswie der Mensch, so ist sein Gott, so ist sein Glaube, / Aus geist'gem Aether bald, und bald aus Erdenstaube.“⁶⁹ Goethe prägte im gleichen Sinn das häufig zitierte Wort: „*Wie einer ist, so ist sein Gott*“ und fügte dem kritisch-ironisch hinzu: „*Darum ward Gott so oft zu Spott.*“⁷⁰
- ❖ Auch die christliche Anthropologie spricht heute weniger von der Gottesebenbildlichkeit der Seele, als von der des ganzen Menschen, einschließlich seiner Hinordnung auf das Du, als Mann und Frau (Gen 1,27). Außerhalb der Theologie ging gerade das verloren, worin nach Meister Eckhart die Gottesebenbildlichkeit und damit die Würde des Menschen begründet liegt: das Verständnis der Seele als Wesensmitte des Menschen. In der Psychologie (Seelenlehre!) wird ‚Seele‘ seit Hubert Rohrer rein funktional als Inbegriff des auf psychischen Kräften und Funktionen basierenden Erlebens und Verhaltens verstanden.⁷¹ Die Tiefenpsychologie sieht dieses Psychische geschichtet in Bewusstes und Unbewusstes, in endothymen Grund und personalen Überbau.⁷² Selbst in der Religionspädagogik ist der Seelenbegriff als griechisches oder neuscholastisches Erbe bisweilen nur mehr als Marginalie zu finden.⁷³
- ❖ Selbstverständlich haben die Mystiker aller Zeiten als Kenner von Mensch und Psyche sehr viel wahrgenommen, was zeitunabhängig ist, wenngleich sie es vielleicht in einer Sprache und in Denkkategorien ausdrückten, die heute weniger „ansprechen“. Es wäre ein religionspädagogisch wohl lohnenswertes Unterfangen, das Bleibende der deutschen Mystik in die Sprache unserer Zeit zu übersetzen. Auch in einer von positivistischen und atheistischen Strömungen durchsetzten Zeit könnte eine solche Auseinandersetzung eine bildungstheoretisch kritische und notwendige Aufgabe wahrnehmen und mit der neuen Frage nach der Gottesebenbildlichkeit eine Dimension des Menschseins und unserer Kultur vor dem Absterben bewahren. Denn – wie der holländische evangelische Pädagoge und Psychologe M. J. Langeveld feststellt: „Es hat sich historisch erwiesen, dass die Loslösung von Gott und Religion zu einer Aufgabe führte, die nicht darauf hinauslief, ‚Gott‘ zu retten, sondern den Menschen zu retten. Und was – ohne Gott danach zu fragen – dieser Mensch nun eigentlich ist ... Ja, wer sollte das sagen? Und sowohl wer es sagen würde, als auch wen es nicht kümmern könnte, wäre einem Manne gleich, der mit einer Fackel durch ein Pulvermagazin geht.“⁷⁴
- ❖ Ein Blick auf die deutsche Mystik, deren Bildungslehre seit dem 14. Jahrhundert nach H. Schilling⁷⁵ eine elementar-mystische Linie, die biblisch genau die ‚Einbildung‘ in das Bild Christi betont und eine hochmystische Linie, die mehr neuplatonisch orientiert ein ‚Überbilden‘ im Sinne eines ‚Über-alle-Bilder-Hinauskommen‘ anstrebt, könnte das Bewusstsein schärfen für jene Spannung zwischen Divinum und Humanum, die zu sehen für die abendländische Geistes- und Bildungsgeschichte auch heute nicht sinnlos ist. Denn in der Frage der Gottesebenbildlichkeit des Menschen und natürlich auch in deren Umkehrung zur Menschenebenbildlichkeit Gottes spiegelt sich die zentrale Frage jeder Bildung: die Frage nach dem Sinn des Menschen, nach dem, was ihn unverfügbar und in seiner Würde unantastbar macht. Aber auch die Frage nach dem Maßstab, der verbürgt, dass nicht gestern sieben Millionen Juden, heute die Insassen von Altersheimen und morgen die als

lebensunwert erklärten Behinderten, Fremden, Roma oder sonst wer ihres Lebens und ihrer Würde beraubt werden.

- ❖ Dieses Problem löst weder der Religionskritiker, der Gott als Illusion, Projektion oder Fiktion wöhnt, noch der Philosoph, der die Existenz Gottes als ‚prinzipiell‘ unvereinbar mit der Existenz eines freien, sich selbst schaffenden und verwirklichenden Menschen erklärt (J. P. Sartre⁷⁶, N. Hartmann⁷⁷, A. Camus⁷⁸, M. Merlau-Ponty⁷⁹), und wohl auch nicht jene, die vermeinen, nach dem ‚Tode Gottes‘⁸⁰ eine „Theologie nach dem Tode Gottes“⁸¹ betreiben zu können, auch wenn sie dies als Hinwendung zum Menschen verstehen.
- ❖ Gewiss kann man die Bemühungen Dorothee Sölles ebenso wie viele Anliegen der Befreiungstheologie oder der Feministischen Theologie des 20. Jhs. als Versuche werten, die Gottesebenbildlichkeit heute auf neue Weise zu verstehen und zu realisieren. Ob es diesen Versuchen gelingt, Gott als Fundament von Wert und Würde des Menschen in die Bildung des dritten Jahrtausends einzubringen, ist wohl noch offen. Ohne ein transzendentes Fundament ist aber jene Freiheit nicht zu wahren, die man bisweilen gerade durch die Loslösung von Gott zu wahren sucht.
- ❖ Unter bildungstheoretischem Aspekt ruft uns die Imago-Dei-Lehre auch die Zusammenhänge von Menschenbild und Selbstverständnis der Erzieher über Wesen und Ziel ihres Tuns und deren Grund und Inhalt ins Gedächtnis. Dies aber ist zugleich die permanente Frage nach dem Maßstab des Menschseins und des Bildens. Es scheint heute nicht so sehr die Frage nach Methoden und Curricula, nach integrierten oder differenzierten Schulformen, nach Klassenschülerzahlen oder Lehrerbesehung das eigentliche Problem der Bildung zu sein, sondern der Verlust dieses Maßstabes, ein Verlust, den F. Grillparzer prophetisch verkündete: „*Der Maßstab aller Dinge ging verloren, / Nur an sich selbst maß jeder, was er sah.*“ (*Medea I*)

Es ist nicht der geringste Beitrag der Theologie zu Bildungsanliegen, dass sie die Frage nach diesem Maßstab beständig wach hält und in Erinnerung ruft. Die christliche Wurzel unseres heutigen Bildungsbestrebens ließe sich noch unter manchem Gesichtspunkt näher betrachten. So stellt sich die Frage, ob die Ideale der Aufklärung – Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit –, die zugleich auch zu Bildungszielen wurden, mehr sind als säkularisierte Konsequenzen aus dem genuin christlichen Menschenbild. Sind Aufklärung und Neoaufklärung, Marxismus, Atheismus, Agnostizismus u. a. m. eigenständige, neue Wurzeln von Bildung oder bloß säkularisierte Formen (Weiterentwicklungen?) der beiden geistesgeschichtlichen Hauptwurzeln? Der hier zur Verfügung stehende Raum erlaubt es nicht, näher auf solche Fragen einzugehen, sie sollen als Probleme aber zumindest angedeutet werden.

5 Bildung und Erziehung an der Wende zum 3. Jahrtausend

5.1 Bildung und Erziehung als Suchbewegung im Zeitalter des Pluralismus

5.1.1 Der Verlust eines übergreifenden Sinnverständnisses

Der Begriff der *παιδεία* wurzelt in einem kulturellen Umfeld, das es heute nicht mehr gibt. Weder die antike Gesellschaft Athens noch das Lebensgefühl von Renaissance und Humanismus noch die Ideale der deutschen Klassik bestimmen den Menschen

von heute: An die Stelle der Polis trat die säkularisierte Welt.⁸² Nicht ein diesseitsorientiertes Lebensgefühl der Renaissance, das aus dem Rückblick in die Antike seine Impulse empfing, sondern ein diesseitig orientiertes Lebensgefühl, das zwischen Fortschrittsglauben und Weltuntergangsstimmung (Zerstörung der Schöpfung durch den Menschen) oszilliert, Heil und Unheil in die Zukunft projiziert, charakterisiert eine vorherrschende Grundhaltung. Wer heute Bildung als Ereignis der Menschwerdung umfassend und endgültig (d. h. jedem Ende standhaltend) zu beschreiben versuchen wollte, müsste ‚frustriert‘ scheitern angesichts der Vielfalt von möglichen Standorten, divergierenden Auffassungen, ja gegensätzlichen Sichtweisen und Wertvorstellungen.

Seit Augustinus im X. Buch seiner *Confessiones* schrieb: *„Ich wandte mich mir selbst zu und fragte mich: Du – wer bist Du?“* hat diese Frage den abendländischen Menschen nicht mehr losgelassen. Ihre verschiedenen Antworten markieren geradezu die Meilensteine der Bildungsgeschichte. Was sind wir eigentlich? Eine Maschine (J. O. de Lamettrie, N. Wiener), eine komplizierte Ratte (E. L. Thorndike), ein Reflexmechanismus (I. Pawlow), ein Triebgefüge im Verständnis Hobbes, Feuerbachs, Freuds oder Adlers? Oder ein *„Abglanz jenes Urlichtes droben, das unsichtbar alle Welt erleuchtet“* (J. W. Goethe)? Ist der Mensch wirklich nur ein *„infantiler Affe mit gestörter innerer Sekretion“* (Th. Lessing) oder *„Sinnmitte des Universums“* (I. Kant). Ist er *„quodammodo omnia“* (Thomas) oder ein *„Mängelwesen“* (A. Gehlen), eine Episode des Eiweißmoleküls auf dem Weg vom Tierahnen (Ch. Darwin) zum Übermenschen (F. Nietzsche)? Ist er das, was er aus sich macht (J. P. Sartre) oder ein Produkt der wirtschaftlichen Umwelt (K. Marx)? Ist er primär Träger unendlicher Verheißungen (Paulus) oder *„geworfen in ein Sein zum Tode“* (M. Heidegger)? Was charakterisiert ihn treffender, dass er *animal rationale, zoon politikon, homo sapiens* oder *homo faber* genannt wird? Dass er fähig ist, Gott zu erkennen und zu lieben, oder dass Gott unverdienterweise seiner gedenkt (K. Barth)? Sind sein Erkennen, Fühlen, Wollen, Werten, Wägen und Richten die Charakteristika seiner Würde, Zeichen seiner Gottesebenbildlichkeit oder bloße Epiphänomene der Emporentwicklung seines Gehirns? Ist er ganz und gar Leib (F. Nietzsche), oder ganz und gar Geist (Hegel)? Kann seine Vernunft gar nicht hoch genug von sich selbst denken (Hegel), oder ist sie nur eine trübe Lampe, die uns die Armseligkeit unseres Lebens noch furchtbarer bewusst werden lässt (A. Schopenhauer)? Ist das *„Rätselwesen Mensch“* (Th. Mann) *„das Umwege machende Tier“* (E. Bloch), *„ein Energieblitz im kosmischen Tanz der Energien“* (New Age), ein Faktor im Prozess wirtschaftlicher oder politischer Entwicklungs- und Steuerungsprozesse oder *„geschaffen nach dem Bild eines Gottes, der die Liebe ist, mit einem Herzen um zu lieben“* (Ph. Bosmans)? Sind wir bloße ‚Leistungskörper‘ (H. Hass) oder *„Kinder der Hoffnung, das Staunen Gottes“* (Albino Luciani)?

Zur abendländischen Problematik des menschlichen Selbstverständnisses kommt heute noch eine weitere: Die moderne Zivilisation führt zu immer neuen Begegnungen nicht nur innerhalb unterschiedlicher abendländischer Subkulturen, sondern auch mit außereuropäischen Kulturen und Lebensmodellen. Mit Zen-buddhistischen Meditationsformen, Yoga-Übungen, afrikanischen Musiktraditionen u.ä.m. erfolgen – wenn auch bruchstückhaft und aus ursprünglichen Lebenszusammenhängen gerissen – Konfrontationen mit Lebensentwürfen und Zielvorstellungen, die neue Pluralismen, Eklektizismen und Synkretismen (z. B. in Sekten) zur Folge haben.

Pluralismus im gesellschaftlich-weltanschaulichen Bereich forciert aber nicht selten Unsicherheiten im Bildungsbereich. Unterschiedlichste Lebensmodelle und Leitbilder konkurrieren miteinander und gegeneinander, sodass die Frage nach einem verbindenden und verbindlichen Fundament des Erziehens zur pädagogischen Hauptfrage wird. Sie ist mit dem heute sehr modern anmutenden Ruf nach einer interkulturellen Erziehung⁸³ zwar bewusst gemacht, aber keineswegs schon gelöst. Worin liegt ein sinngebendes und tragendes Ganzes für Schulen in einem erneuerten und zur Einheit zusammenwachsenden Europa? Es ist weder aus der Reflexion unserer geschichtlichen Stellung und Aufgabe und aus deren Gewordensein (christliche Wurzeln der gegenwärtigen Kultur) allein, noch in formalen Erwägungen festzustellen. Und dennoch ist ein solcher Sinn des Ganzen notwendig, soll Bildung in Europa nicht zu einer bloß pragmatischen Technologie der Kenntnisvermittlung degenerieren. Es ist heute diese Richtungsunsicherheit des pädagogischen Tuns, welche aus dem Verlust eines übergreifenden, tragenden Sinnverständnisses resultiert, die viele Erzieher belastet. Die Lösung des Problems wird nicht durch empirische Faktenerhebungen - wie sie in den empirischen Richtungen der Erziehungswissenschaft üblich sind - erfolgen können. Unbeschadet der alten Weisheit *„Contra facta non valent argumenta“*, verbürgen Fakten weder die Richtigkeit von Lösungspotentialen noch die Sinnhaftigkeit des Tuns.

5.1.2 Das Ringen um eine Synthese von Lebensvollzug und Lebenssinn

Da Bildungsziele immer Lebensziele⁸⁴ sind, wird die Richtungsbestimmtheit von Kultur und Bildung festgelegt von Antworten, die Einzelne geben auf letzte Fragen ihres Lebens, ihrer Welt und des Menschseins. Solche Antworten können - wie A. Eder treffend bemerkt - *„auf einem mehr oder weniger reich ausgebildeten Schatz religiöser Anschauungen, mythischer Überzeugungen oder auf einem Schatz philosophisch-wissenschaftlicher Erkenntnisse“*⁸⁵ gründen. Sie können aber auch beides integrieren. Von der deutschen Klassik bis in das 20. Jahrhundert herein sah man eine solche Integration, eine gelungene Synthese von Lebensvollzug und Lebenssinn im Bildungsdeal der ‚Persönlichkeit‘ gegeben. Mit viel Pathos zitierte man immer wieder: *„Volk und Knecht und Überwinder, / Sie gestehn zu jeder Zeit / Höchstes Glück der Erdenkinder / Sei nur die Persönlichkeit. / Jedes Leben sei zu führen, / Wenn man sich nicht selbst vermisst, / Alles könne man verlieren, / Wenn man bliebe, wie man ist.“*⁸⁶

Noch für den Erziehungstheoretiker R. Meister ist im Jahrzehnt nach dem Zweiten Weltkrieg *„die durch eine Weltanschauung einheitlich wertgerichtete und durch die umgebende Kultur werterfüllte Persönlichkeit“*⁸⁷ das Ziel der Erziehung. Im Gegensatz dazu verstehen zur selben Zeit naturwissenschaftlich orientierte Autoren Persönlichkeit wertfrei etwa als *„das jeweilige Ergebnis der triebhaften Anlagen und der bisherigen Entwicklung“*⁸⁸.

R. Guardini – ebenfalls ein Zeitgenosse R. Meisters – verwies bereits auf das Ende des klassischen Persönlichkeitsverständnisses. Er erkannte in diesen das Produkt einer bestimmten soziologischen Struktur, nämlich der bürgerlichen. *„Dessen Wesen lag einmal im Gefühl des Individuums, aus den mittelalterlichen Bindungen gelöst und Herr seiner selbst geworden zu sein, in der Haltung der Autonomie. Sie drückte sich philosophisch in der Theorie von Subjekt als dem Grund alles Begreifens, politisch im Gedanken der bürgerlichen Freiheiten, lebensmäßig in der Vorstellung aus, das menschliche Individuum trage eine innere Gestalt in sich, welche fähig und verpflichtet sei, sich aus sich selbst heraus zu entfalten und ein nur ihr eigenes Dasein*

zu verwirklichen.“⁸⁹ Die Voraussetzungen für dieses Verständnis von Persönlichkeit sind nach R. Guardini in den nachneuzeitlichen Strukturen nicht mehr gegeben. Am deutlichsten trete dies in der Gegenform zu „*Persönlichkeit*“, nämlich im „*Menschen der Masse*“ zutage.⁹⁰ Die Suche nach dem positiven Sinn der Masse führte R. Guardini zur Frage: Wo liegen die menschlichen Probleme dieser Masse und worin besteht die entscheidende Tatsache des Menschlichen in ihr? Er antwortet darauf: „*Sie liegen darin, ob die Einebnung, welche mit der Vielzahl gegeben ist, nur zum Verlust der Persönlichkeit, oder auch zu dem der Person führt. Das Erste darf geschehen; das Zweite niemals.*“⁹¹ R. Guardini prognostizierte richtig, dass in Zukunft kaum mehr von Persönlichkeit, wohl aber von Person geredet werde. Das gegenwärtige erziehungswissenschaftliche, wie auch allgemein-kulturelle wie auch theologische Schrifttum gibt R. Guardini Recht. Oft ersetzt man sogar „Person“ durch „Mensch“. So spricht man außerhalb der Theologie heute kaum von der Würde der Person, viel aber von der Menschenwürde.

5.1.3 Die Idee der Menschenwürde als verbindendes Element der divergierenden Bildungstraditionen

Da ein Sinn des Erziehens und Bildens nur zum Tragen kommen kann, wenn er nicht nur erkannt sondern auch anerkannt wird, verbleibt im Hinblick auf strukturelle Merkmale der Bildung die Frage, welche allgemein anerkannte Sinnggebung das Bildungswesen heute vorfinde. Im Hinblick auf das Anerkannt-Werden kann das Verbindende im Europa des 21. Jahrhunderts weder allein im Christentum, noch im Dialektischen Materialismus, noch im Marxismus, noch in sonst einer alle verbindenden Weltanschauung gesehen werden. Am ehesten noch kann die Idee der Menschenwürde als gemeinsam anerkannte Basis des Zusammenlebens und damit auch des Bildungswesens gesehen werden. Menschenwürde und Menschenrechte sind ein von allen Europäern anerkannter und von den christlichen Kirchen betonter Wert und könnten eine Ausgangsbasis darstellen, von der her Sinn und Geist der Bildung für hier und heute zu suchen sind.

Der Rückbindung von Bilden und Erziehen auf die Personwürde jedes und jeder konkreten Einzelnen mit ihren Anlagen und ihrer ganzen lebensgeschichtlichen Situationen verwehrt es, Bildungsaufgaben, -ziele und -wege so allgemein geltend zu deklarieren und zu normieren, dass für jeden und jede in seinem bzw. ihrem konkreten kulturellen Kontext und lebensgeschichtlichen Zusammenhang unverrückbar feststeht, was Bilden hier und heute heißt und wie es zur Menschwerdung des Menschen hilft. Der archimedische Punkt, von dem aus die Antworten zu suchen sind, existiert auch für den gläubigen Erzieher mehr in einem Fragen, Wagen und Ringen, denn in einer Gewissheit, die Kurskorrekturen erübrigt. Man kann nur Grenzen, Markierungen und Orientierungen (etwa formale Forderungen der Chancengerechtigkeit oder Chancengleichheit) angeben. Erziehungsmittel und Erziehungsmaßnahmen zur Entfaltung des Menschseins sind uns nicht rezeptfertig vorgegeben. Man kann in diesem Zusammenhang an P. Wust erinnern, der im Menschen den ungeborgenen und heimatlosen Sucher sieht, der weder in der Instinktsicherheit des Tieres, noch auch im sicheren Ruhen der seligen Geister seinen inneren Frieden finden kann. Der Mensch ist ein Pilger, der in schlechten Zelten wohnt, die immer wieder abgerissen werden müssen. Der Mensch muss nach P. Wust in seiner Ungeborgenheit seine Geborgenheit finden.⁹² Bildung ist in der existentiellen Ungeborgenheit des menschlichen Daseins als

je neue Suche nach dem Richtigen und Wichtigen aufgegeben, ist Suchbewegung. Menschwerdung der einmaligen und einzigartigen Person impliziert eine je einmalige und einzigartige Erziehungssituation, deren Kairos durch kein Programm und keine Planung erzwingbar oder reglementierbar ist. Bildungspläne, Bildungsziele und Bildungsideale können in diesem Sinne nicht mehr sein als Wegweiser und Orientierungshilfe auf dem Wege zur Menschwerdung.

Ein solches Suchen ist keineswegs voraussetzungslos. Jede Frage nach dem, was das Leben sinnvoll und lebenswert macht, setzt eine gewisse Vorstellung, wonach zu suchen ist, schon voraus. Für solche ‚Such-Ziele‘ zu sensibilisieren und für die Suche zu motivieren und zu befähigen, ist auch eine Aufgabe des Unterrichts. Das durch ihn zu vermittelnde ‚Bildungswissen‘ tendiert immer auf das Suchen und Finden von Sinn und Lebensqualität hin.

Eine solche Wegweisung kann auf vielerlei Weise und unter unterschiedlichen Gesichtspunkten beschrieben, bedacht und geprüft werden. In der österreichischen Religionspädagogik hat man in einem mehrjährigen Forschungsprojekt im Rahmen der Entwicklung von Lehrplänen für höhere Schulen ein didaktisches Strukturgitter entwickelt, das durch Korrelation von religiös-theologischen und pädagogisch-anthropologischen Anliegen sichtbar machen sollte, wodurch Religionsunterricht zur (höheren Allgemein-)Bildung beiträgt. An diesem Projekt war das Institut für Katechetik und Religionspädagogik der Karl-Franzens-Universität Graz federführend beteiligt. So mag es gestattet sein, am Bildungsverständnis, das diesen Lehrplänen zugrunde liegt, exemplarisch strukturelle Merkmale von Bildung heute darzustellen. Die vier pädagogisch-anthropologischen Richtziele dieser Lehrpläne sind *eine* der Möglichkeiten, zu beschreiben, was heute unabdingbar zu jeder Erziehung und Bildung gehört und dies unabhängig von weltanschaulichen Voraussetzungen: *Es ist dies die Hilfe für den werdenden Menschen, „1. sich selbst zu verstehen und anzunehmen; 2. sich mit allen Menschen solidarisch zu sehen; 3. sich im Kosmos als abhängig und mit gestaltend zu bejahen und 4. in den Grunderfahrungen und Grundbedürfnissen die Sinnfrage wahrzunehmen.“*⁹³ Die Trennung solcher Richtziele ist eine gedankliche. Sie bedingen und durchdringen einander und werden immer nur in Annäherungswerten erreicht. Wie die Bildung selbst stellen sie lebensbegleitende Aufgaben dar.

Die religiöse Dimension nach katholischem Verständnis wird in den genannten Lehrplänen ausgedrückt durch die korrelierenden Richtziele *„Welt und Mensch im Lichte des Glaubens und der gegenwärtigen wissenschaftlichen Erkenntnisse deuten, Gottes befreiendes Handeln für die Menschen und mit den Menschen sehen und anerkennen; die Bibel als Zeugnis dieses befreienden Handelns sehen und anerkennen; Inkulturation als Wesensmerkmal des christlichen Glaubens erfassen und verwirklichen; aus christlicher Verantwortung heraus handeln“*⁹⁴.

In einer nichtchristlichen Erziehung treten anstelle solcher Richtziele andere weltanschauliche Zielsetzungen. Ein gänzlich Eliminieren des Religiös-Weltanschaulichen ist niemals möglich. Die pädagogischen Ziele und das pädagogische Handeln werden immer im Lichte einer Weltanschauung wahrgenommen. Die Frage ist nur, ob und wie weit eine solche weltanschauliche Fundierung bewusst ist und reflektiert bzw. begründet wird.

5.2 Bildung als Hilfe für den werdenden Menschen, sich selbst zu verstehen und anzunehmen

5.2.1 Die Frage nach sich selbst ist eine zentrale Frage des Menschseins

In seinem Personsein ist jeder Mensch einmalig und einzigartig, selbst wenn er gar nicht den Willen hat „eigen in seiner Gestalt und originell in seiner Lebensführung zu sein, noch sich eine Umwelt zu schaffen, die ihm ganz und möglichst ihm allein entspricht“, wenn er „die Gebrauchsdinge und Lebensformen an(nimmt), wie sie ihm von der rationalen Planung und den genormten Maschinenprodukten aufgenötigt werden“, wenn er das tut „im Großen und Ganzen mit dem Gefühl, so sei es vernünftig und richtig“ und wenn er gar nicht den Wunsch verspürt „aus eigener Initiative heraus zu leben“, kurzum, wenn er im Sinn R. Guardinis „Mensch der Masse“ ist.⁹⁵

Zu mündigem und selbstverantwortetem Menschsein zählt zu jeder Zeit das Ringen, sich selbst zu verstehen und anzunehmen. Das wussten schon die alten Griechen, die am Apollotempel in Delphi *γνώθισεαυτόν* schrieben, Worte, die Cicero mit *Nosce te* übersetzte.⁹⁶ E. Coreth geht bei seiner Beantwortung der Frage nach dem Menschen von der Tatsache aus, dass nur der Mensch nach seinem eigenen Wesen fragen kann und dies deshalb, weil er im geistigen Selbstbewusstsein und Selbstverständnis sich selbst besitzt, weil er immer schon um das eigene Wesen weiß, weil er in der dinghaft physischen Welt nicht untergeht, sondern diese als *ens metaphysicum* transzendiert.⁹⁷ Augustus forderte: *„primo sibi homo reddendus est, ut illie quasi grado facto inde surgat atque attollatur ad Deum.“*⁹⁸ Das Anliegen hat in der nachneuzeitlichen Epoche nichts an Aktualität eingebüßt. Dies bekunden allein schon die unzähligen Kurse, Veranstaltungen und Publikationen zu Themen wie Selbstfindung, Bewusstseinsweiterung, Selbstorganisation, Krisenbewältigung, Autogenes Training, Kreativitätstraining, Selbsterfahrung, Psychoorganische Analyse, Ayurveda, Pranayama, Yoga, Biofeedback, Sufi-Tänzen, schamanistischen Seelenreisen u.ä.m., die in einschlägigen Zeitschriften und Bildungshäusern angeboten werden. W. Braun fragt kritisch und nicht ohne triftige Gründe, ob nicht dadurch *„insbesonders für junge, lebensunerfahrene Menschen Konflikte und ungeahnte Enttäuschungen von unabsehbarer Tragweite vorprogrammiert werden.“*⁹⁹

Theologisch heißt sich selbst verstehen und annehmen: das durch die Schöpfung geschaffene und durch die Erlösung wiederhergestellte eigene Wesen verwirklichen. Die zahlreichen Teildisziplinen der Psychologie ermöglichen heute ein tieferes Verständnis der damit verbundenen Aufgaben. Sie lassen erkennen, dass Menschwerdung ein lebenslanges Geschehen ist, in dem Anlagen, Umwelt und Selbstgestaltungswille¹⁰⁰ bzw. bewusste Selbststeuerung¹⁰¹ zusammenwirken. Sie zeigen aber auch Hindernisse und deren Bewältigung in neuem Licht. Gewiss zählte seit der Antike das ‚Erkenne dich selbst‘ zu den Anliegen von Bildung und Humanitas. Wir wissen aber heute, dass zwischen Selbstbild und Selbsterkenntnis eine gar nicht so kleine Kluft liegen kann.

Das bekannte ‚Johari-Fenster‘ ist ein Versuch, die Psyche des Menschen durch ein viergeteiltes Fenster zu imagisieren. Das 1. Feld des Fensters versinnbildlicht alles, was wir aus unserem psychischen Erleben anderen zeigen. Es ist unsere ‚Selbstdarstellung‘ gegenüber der Öffentlichkeit. Das 2. Feld stellt jenen Bereich dar, den andere nicht kennen, den wir als Intimbereich verbergen. Feld 1 und 2 versinnbildeln das Bild, das wir uns von uns selbst machen. Das 3. Feld bezeichnet alle jene ‚Seiten‘ un-

serer Person, die zwar andere entdecken und kennen, die uns selbst aber nur über Äußerungen und Reaktionen anderer bewusst werden. Das 4. Feld meint jenen Bereich unserer Persönlichkeit, der uns und anderen unbekannt ist und den die Tiefenpsychologen ‚aufzudecken‘ versuchen.¹⁰²

Man könnte mit Hilfe dieses Bildes die Aufgabe, sich selbst verstehen und annehmen zu lernen, so umschreiben: Bildung und Erziehung müssen anstreben, dass das durch das 1. und 2. Feld Symbolisierte von Selbsttäuschungen frei und wahrhaftig ist und dass die im 3. und 4. Feld beschriebenen Seiten unseres Menschseins in reifer Selbsterkenntnis – so weit dies möglich – in das Selbstbild integriert werden. Die Differentielle Psychologie der Schule C. G. Jungs sieht die Integration der Anliegen des 1., 2. und 4. Feldes als Weg der Individuation (auch: Verselbstung, Selbstverwirklichung), in dem Bewusstseinskräfte und Unbewusstes sich miteinander verbinden und der erst im reifen Lebensalter zu einem Abschluss gelangt.¹⁰³ Dieser Weg von Bildung vollzieht sich nach J. Goldbrunner in vier Schritten, die bestimmt sind durch vier typische Aufgaben, die das äußere Leben jedem Menschen stellt: Verwirklichung der persönlichen Eigenart; Beziehungen zum anderen Geschlecht; Beziehungen zur Gemeinschaft und Beziehungen zu Gott (Religion).¹⁰⁴

Bilden heißt in diesem Zusammenhang: eine ‚Identität‘ finden helfen, in der Bewusstes und Unbewusstes, Fremdbild und Selbstbild, Erkenntnis und Erfahrung in ein reifes ‚Selbstverständnis‘ integriert sind und die ‚Selbstannahme‘ seelische Gesundheit anzeigt.¹⁰⁵ Im mehrdimensionalen Bildungsgeschehen ist dies eine Dimension unter mehreren. Sie schließt auch ein, was zur ‚Begrenztheit unserer geschöpflichen Natur‘ zählt, ja selbst Unvollkommenheit im ethischen Bereich und Sündhaftigkeit i.e.S. Dies müsste jede Bildungslehre ernstnehmen, nicht nur eine durch das christliche Menschenbild fundierte. Wir haben verlernt, im erziehungswissenschaftlichen Schrifttum in adäquater Weise über das Böse zu reden. Verschämt umschreiben wir den Sachverhalt mit Vokabeln, die wir der Psychologie oder der Soziologie entlehnen: Aggressivität, Vorurteile, Ängste, Zwänge, Desintegration, Verwahrlosung, Entfremdung, Selbstverfehlung, Unterdrückung ...

5.2.2 Selbstfindung und Überwindung von Entfremdung

Das Problem „*Entfremdung*“ spielt in der Diskussion um Selbstannahme und Selbstbild in unterschiedlicher Weise immer wieder eine Rolle. Nach christlichem Menschenverständnis ist jede Schuld eine Entfremdung im Sinne einer Verfehlung der Lebensaufgabe und eines Abweichens vom gottgesetzten Ziel des Lebens.¹⁰⁶ Diese Entfremdung wird nicht nur als Entfremdung von Gott, sondern auch als eine von sich selbst, vom Menschen und von der übrigen Schöpfung verstanden.¹⁰⁷ Entfremdung-Sünde ist – neben Schöpfung, Erlösung-Befreiung Nachfolge-Jüngerschaft-Geist und Hoffnung-Endzeit – nach W. Nastainczyk eines jener ‚essentials‘, die zum Grundbestand des christlichen Welt- und Menschenverständnisses und damit zum Fundament des Bildens und Erziehens nach christlicher Auffassung zählen.¹⁰⁸ Der in seiner Natur durch die Erbschuld und ihre Folgen ‚verwundete‘ Mensch ist von Anfang an nicht ‚bei sich selbst‘. Deshalb müssen junge Menschen „*so gefördert werden, dass sie allmählich (!) ein tieferes Verantwortungsbewusstsein erwerben für ihr eigenes Leben und dessen im steten Streben (!) zu leistende Entfaltung und für das Wachsen in der wahren Freiheit, in der tapferen und beharrlichen Überwindung der widerstreitenden Kräfte.*“¹⁰⁹ Die christliche Lehre von der Erbschuld bekommt in diesem Zu-

sammenhang ihre pädagogische Bedeutung, und wir verstehen, warum kirchliche Dokumente den pädagogischen Naturalismus, nach dem der Mensch von Natur aus gut ist, immer wieder als unrealistisch zurückgewiesen haben. Das II. Vatikanum lehrt in diesem Sinne: *„In Wahrheit hängen die Störungen des Gleichgewichts, an denen die moderne Welt leidet, mit jener tiefer liegenden Störung des Gleichgewichts zusammen, die im Herzen des Menschen ihren Ursprung hat. Denn im Menschen selbst sind viele widersprüchliche Elemente gegeben. Einerseits erfährt er sich nämlich als Geschöpf vielfältig begrenzt, andererseits empfindet er sich in seinem Verlangen unbegrenzt und berufen zu einem Leben höherer Ordnung. Zwischen vielen Möglichkeiten, die ihn anrufen, muss er dauernd unweigerlich eine Wahl treffen und so auf dieses oder jenes verzichten. Als schwacher Mensch und Sünder tut er oft das, was er nicht will, und was er tun wollte, tut er nicht.“*¹¹⁰

Ganz andere weltimmanente Auffassungen von *Entfremdung* findet man in den Bildungstraditionen, die aus Philosophien der beiden letzten Jahrhunderte stammen. So sieht etwa G. W. F. Hegel eine Zerrissenheit zwischen Subjekt und dem Allgemeinen im Staat. Das Individuum soll in einer *„edelmütigen Bildung“*, das dem Einzelnen als *„unmittelbar Entfremdetes“* gegenüberstehende Allgemeine durch Entäußerung seines Selbst allgemein machen.¹¹¹ Entfremdung ist für Hegel eine Bedingung der theoretischen Bildung. Diese fordere ein *„schmerzhaftes Heraustreten aus der Unmittelbarkeit“* und *„... die Anstrengung ... sich mit einem Nicht-Unmittelbaren, einem Fremdartigen, mit etwas, der Erinnerung, dem Gedächtnisse und dem Denken Angehörigen zu beschäftigen.“*¹¹²

In der marxistischen und neomarxistischen Bildungsauffassung nimmt *Entfremdung* und ihre Aufhebung im historischen, dialektischen Prozess einen hohen Stellenwert ein und führt zur Lehre von der *„polytechnischen Bildung“*, die in den ehemaligen kommunistischen Oststaaten zur zentralen Leitidee wurde. Sie sei Versöhnung bürgerlicher Bildungswidersprüche.¹¹³

Von welchem Menschenverständnis immer man ausgehen mag, Zusammenhänge zwischen Bildung und Überwindung von Entfremdungsprozessen findet man immer wieder. Generell kann man vielleicht sagen: Bilden und Erziehen hat immer auch mit Überwinden von Entfremdung(en) zu tun. Soweit diese nach christlichem Verständnis ‚Sünde‘ sind, ist die Hilfe, den rechten Weg zu finden und von Abwegen zurückzuführen, ein strukturelles Anliegen des Bildens.

5.2.3 Sich selbst verstehen und annehmen erfordert bestimmte Mittel

Da Personwürde unabhängig ist von Intelligenzgrad, Alter, sozialer Stellung, ja auch von der ethischen Haltung, haben alle – auch geistig Behinderte oder Schwererziehbare – ein unveräußerliches Recht auf Erziehung und Bildung, *„die ihrem Lebensziel, ihrer Veranlagung, dem Unterschied der Geschlechter Rechnung trägt, der heimischen kulturellen Überlieferung angepasst und zugleich der brüderlichen Partnerschaft mit anderen Völkern geöffnet ist“* (GE 1, 27).

Selbsterkenntnis und Selbstannahme sind keineswegs bloß kognitive Akte oder Sache des Wollens. Sie sind eingebettet in und bedingt durch anthropogene und soziokulturelle Voraussetzungen. Spätestens seit den Forschungen des Psychoanalytikers R. Spitz wissen wir, dass Selbstvertrauen und Urvertrauen, dass Selbstannahme und Annahme durch die Mutter vorab im zartesten Kindesalter eng zusammenhängen.¹¹⁴

Nach D. A. Seeber¹¹⁵ sind Mittel zur Sicherung der Personwürde nicht beliebig auswechselbar. Wo etwa die Familie ihren Auftrag, die Lebenschancen und die Geborgenheit des Kindes zu sichern, nicht leisten kann, wo ihrer Schwächung oder Zerstörung Vorschub geleistet wird, wird auf Dauer auch Personwürde verletzt, da bestimmte grundlegende Erziehungswerte, eben z. B. die Fähigkeit zur Identitätsfindung, wenigstens ursprunghaft nur in der Familie vermittelt werden können.

Auch ein Schul- und Erziehungswesen, das der Verdinglichung und Instrumentalisierung des Menschen Vorschub leistet, das etwa Leistung, Anpassung an die Gesellschaft und Eingliederung in den Arbeitsprozess höher wertet als Sinnerfüllung, Kreativität, Mitmenschlichkeit, krankt in bedenklicher Weise. Die Fragen nach standardisierten Leistungstests, nach großen Zentralschulen oder kleinen überschaubaren Schulgemeinschaften, nach verbaler oder ziffernmäßiger Benotung und viele andere konkrete Fragen werden anders zu beantworten sein, wenn der Blick auf das Kind als Person gerichtet wird und anders, wenn er auf gesellschaftliche oder sonstige Nützlichkeiten ausgerichtet ist. Solche Beispiele können leicht bewusstmachen, wie sehr eine richtige und gute Theorie das Praktischste ist, das es gibt.

Besser als in früheren Zeiten erkennt man heute, wie Selbstverständnis und Selbstannahme gefördert oder behindert werden können durch Erziehungs- und Unterrichtsstile in Familie¹¹⁶ und Schule. Der christliche Erzieher begründet die Wahl eines partnerschaftlichen Erziehungsstils nicht allein von der Nützlichkeit oder vom besseren Erfolg her, sondern von der Anerkennung des Schülers als Subjekt und nicht Objekt im erzieherischen Geschehen. Den zu Bildenden als Partner ernst nehmen heißt etwa für den Unterricht in Schulen:

- ❖ Beachten, dass es die verschiedensten Lerntypen und die unterschiedlichsten Formen der Kommunikation gibt.
- ❖ Nicht unmutig werden, wenn Schüler sehr unterschiedlich im Lerntempo und in der Ausdauer sind, wenn der eine rasch und intensiv auf Anregungen des Lehrers eingeht und der andere Zeit braucht u. ä. m.
- ❖ Den Rhythmus, der die Arbeitshaltung bestimmt, die Wetterfühligkeit und viele andere Dinge einbeziehen, ehe ein Schüler beurteilt oder gar verurteilt wird.
- ❖ Persönliche Kontakte (Kurzkontakte vor Unterrichtsbeginn, Einzelgespräche als Lern- und Lebenshilfe; Pausengespräche ...) suchen.
- ❖ Druck und Angst vermeiden, weil Angst nicht nur das Denken behindert, sondern unkonzentriert und krank macht.
- ❖ Worte, Handlungen, Mimik und Gestik vermeiden, die verletzen, bloßstellen, beschämen.
- ❖ Nicht nur auf das blicken, was der Schüler nicht weiß, sondern auch auf das, was er weiß, auf seine guten Eigenschaften.
- ❖ Die Leistungsanforderungen so differenzieren, dass sie die dem Schüler angemessene Leistung ermöglichen.
- ❖ Dem Schüler zugestehen, dass er Fehler macht, ohne sofort beurteilt zu werden.
- ❖ Für eine entspannte Prüfungssituation sorgen, indem genaue Mitteilungen über die Lerninhalte der anstehenden Prüfung gegeben werden.
- ❖ Keine Fangfragen stellen und für eine ruhige Atmosphäre sorgen.
- ❖ Überforderungssituationen durch eine innere Differenzierung vermeiden.
- ❖ Durch methodisches Bemühen den Lernstoff durchschaubar machen.¹¹⁷
- ❖ U. v. m.

Das Sich-selbst-Verstehen und Sich-selbst-Annehmen erfolgt in Stufen und sieht von Lebensphase zu Lebensphase anders aus.¹¹⁸ Seit rund einem Jahrhundert die Kinder- und Jugendpsychologie¹¹⁹ zu immer konkreteren Ergebnissen über die altersspezifischen und alterstypischen, wenn auch sich epochalpsychisch wandelnde Bedingungen für Bildung und Erziehung erforschte, ist Bildung ohne Beachtung lebensalter-spezifischer Gegebenheiten nicht möglich. Die Konsequenzen aus dieser Erkenntnis – etwa für das ethische und sittliche Reifen im Kindes- und Jugendalter für die Elternbildung sind erst in ersten Ansätzen erkannt.¹²⁰

Sich selbst verstehen bedarf der Freiräume und des Zugeständnisses, auch Fehler und Umwege zu machen. Umwege werden dort nicht zu Abwegen, wo grundsätzlich ethischer Ernst gegeben und Bildung als auch ethische Aufgabe im Bewusstsein ist.

Im Blick auf Selbstbild und Selbstannahme erweisen sich eine Reihe ethischer Haltungen (Tugenden) auch heute als besonders aktuell. Zu ihnen zählen etwa das schon von Plato und der ritterlichen Kultur in seiner Bedeutung für Bildung erkannte *Maßhalten* und ferner die *Tapferkeit*, die sich auch als neue Entschiedenheit realisieren kann, und alles, was mit *Askese* zusammenhängt.¹²¹ Dies nicht als Selbstzweck, sondern um des höheren Gutes einer inneren Freiheit willen. Da dem nachneuzeitlichen Menschen weder Instinkte noch Traditionen sagen, was richtig und notwendig ist, und er sich täglich neu in Entscheidungssituationen gestellt sieht, für die keine Verhaltensmuster bereitliegen, gewinnt die kritische Unterscheidungsfähigkeit („*Unterscheidung der Geister*“) neue Bedeutung. Angesichts der Unmenge an Konsumangeboten kann *Selbstbeherrschung* zum Ausdruck von Freiheit und Souveränität werden. Selbstbeherrschung und Selbstverwirklichung sind ja keine Gegensätze. Sich selbst annehmen heißt nicht, sich treiben lassen und ‚ausleben‘, sondern sein Leben zu vertiefen trachten. Dies erfordert jene Haltung, die alte Erziehungslehren als „*Streben nach Vollkommenheit*“ oft allzu sehr moralisierend missdeutet haben. Es heißt dies ja nichts anderes, als sich beständig auf den Weg machen zum Mitmenschen, zur Welt, aber auch zu allem Guten, das wir in uns selbst tragen, einschließlich zu dem, was unser Leben im Letzten und Tiefsten hält, trägt, und ihm Erfüllung schenkt. Ein Sich-ethisch-beständig-auf-dem-Weg-Wissen gehört heute wesentlich zu Mündigkeit und Bildung. Es schließt auch die Fähigkeit ein, sich für alternative Lebenswege zu entscheiden oder, wo es notwendig scheint, auch einmal gegen den Strom zu schwimmen.

5.2.4 Die Bedeutung jedes und jeder Einzelnen

Im ‚Sich selbst verstehen und annehmen‘ erschöpft sich Bildung nicht. Dieses ist aber die Voraussetzung für den wichtigsten Teil jedes Bildens, für die Selbstbildung. Mit Recht lehrt C. R. Rogers „*I have come to believe that any meaningful learning is self-directed.*“¹²² Kritisch könnte man in diesem Zusammenhang die Frage stellen: Erfordert der hohe Stellenwert der Selbstbildung nicht eine stärkere Beachtung des Einzelnen, als dies im Gefolge soziologisch-neomarxistischer Bildungsbestrebungen in den letzten Jahrzehnten oft der Fall war?¹²³ Hat man nicht Gruppe, Gesellschaft im Bildungsbereich überschätzt und die Bedeutung des und der Einzelnen unterschätzt? Die Beachtung des Einzelnen forderten seit der Neoaufklärung in Frankreich auch die unter dem Sammelnamen ‚Neuen Philosophen‘ eher bunt zusammen gewürfelten französischen Intellektuellen. Sie markieren eine Stufe in der Entwicklung der französischen Philosophie, die auf den Existentialismus und den Strukturalismus folgte. Ge-

meinsam ist den ‚Neuen Philosophen‘ der laute Protest gegen die totale Verplanung des Individuums, die in Folterkammern und Konzentrationslagern ende. Ihre Gegner sind die ‚Erfinder‘ einer solchen Verplanung, ganz gleich ob sie mit Hegel von rechts oder mit Marx von links kommen.¹²⁴ Zu den ‚Neuen Philosophen‘ zählt auch B. H. Lévy, dessen Buch ‚Das Testament Gottes‘¹²⁵ den Untertitel trägt: ‚Der Mensch im Kampf gegen Gewalt und Ideologie‘. Das Buch ist keine theologische Abhandlung, sondern der Versuch einer Ethik des Widerstandes. Unabhängig von möglichen Einwendungen darf man es als Symptom für den Ruf nach der Beachtung des Einzelnen sehen. Welche Folgen eine zu geringe Beachtung des oder der Einzelnen vorab in Kindheit und Reifezeit haben kann, zeigen auch die Folgen der daraus resultierenden ‚Vereinsamung‘ junger Menschen, die bei Zusammentreffen mit anderen Faktoren zu jener Isolation und Ungesicherheit führt, welche man immer auch als (Mit-)Ursache nennt, warum Jugendliche sich Drogen oder sog. Jugendsekten zuwenden, bzw. in krankhafte Fluchtreaktionen (z. B. Jugendselfmord) oder in aggressive Subkulturen (z. B. Neo-Nazi-Szene) abgleiten¹²⁶, oder die man bei manchen Computer spielenden Kindern oder sich mittels ‚Walkman‘ von der Außenwelt isolierenden Jugendlichen beobachten kann. Den Ruf nach Beachtung des Einzelnen sollte man sehr ernst nehmen, wenngleich Bildung niemals nur darauf beschränkt werden darf und wenn man erkennt, dass es nicht nur eine durch Erziehung verursachte Vereinsamung gibt, sondern dass man heute auch eine ‚Selbstbespiegelung‘ als spezifische Form des Narzissmus beobachten kann. Nach K. Wegenast äußert diese Selbstbespiegelung sich u. a. in einem starken Streben nach individueller Selbstverwirklichung und Einforderung von Mitspracherechten und ist Merkmal des Wertewandels unserer Zeit.¹²⁷ Bislang haben kritische Stimmen, die eine stärkere Beachtung des oder der Einzelnen nahelegen, allerdings wenig Beachtung gefunden.

5.3 Bildung als Hilfe für den werdenden Menschen, sich mit seinen Mitmenschen solidarisch zu sehen

5.3.1 *Die soziale Dimension von Bilden und Erziehen umfasst Unterschiedliches*

Sich selbst erkennen und annehmen ist nicht die einzige Dimension der Bildung. Bildung ist nur realisierbar in Kommunikation und Solidarität mit allen Brüdern und Schwestern und im Kontext mit der gesamten Umwelt als Natur und Kultur. Das Glück, die Freiheit und das Heil der Einzelnen stehen immer im Zusammenhang mit dem Glück, der Freiheit und dem Heil aller. Solidarität gehört wesentlich zu einer ganzheitlichen Sicht der Menschenwürde. Sie wird in allen weltanschaulichen Lagern heute hochgeschätzt. Jeder und jede Einzelne ist ja mit tausend Fäden verbunden mit seinen Mitmenschen, mit seiner Herkunft und Zukunft, mit Menschen anderer Völker, Kulturen, und Nationen. Das Solidaritätsprinzip angewendet auf Bilden und Gebildet-werden verweist auf „die seinshafte und wechselseitige Bezogenheit oder Hinordnung der Personen aufeinander und auf das Gesellschaftsganze und des Gesellschaftsganzen auf die Einzelpersonen als dessen Glieder (sog. Rückbindung), woraus die genau entsprechende wechselseitige Verpflichtung des Füreinander-Einstehens (‚Solidarität‘) zwingend folgt“.¹²⁸ Sich mit seinen Mitmenschen solidarisch sehen, könnte man auch als ‚*Bildungsprinzip Mitmenschlichkeit*‘ bezeichnen. Es umfasst die schlichte Erziehung zum Helfen und Teilen ebenso wie die zahlreichen Anliegen der

Sozialerziehung bis hin zu christlich motivierter Nächstenliebe.¹²⁹ Mitmenschlichkeit ist Voraussetzung, Inhalt, Weg und Ziel jeder Erziehung und Bildung. Die Bildungsgeschichte zeigt uns viele Ausprägungen und Verwirklichungen dieses Prinzips. Da ist zunächst einmal die Erkenntnis, dass man Mensch wird nur durch eine *Begegnung mit einem Du*. Das in 5.1 zitierte Wort Goethes über die Persönlichkeit wird von Goethe selbst relativiert, indem er im West-östlichen Divan Hatem an Suleika antworten lässt: „Kann wohl sein! So wird gemeinet; / Doch ich bin auf andrer Spur: / Alles Erdenglück vereinet / Find ich in Suleika nur. / Wie sie sich an mich verschwendet, / Bin ich nur ein wertiges Ich; / Hätte sie sich weggewendet, / Augenblicks verlör ich mich.“

In Torquato Tasso 2.3 sagt Goethe: „*Der Mensch erkennt sich nur im Menschen.*“ Treffend bemerkt dazu L. Hänsel, dass die „Persönlichkeit“ nicht das Letzte und nicht so ernst zu nehmen sei, wie sie von denen genommen würde, die Suleikas Worte zum Zitat machten.¹³⁰ Die Erkenntnis, dass man nur am Du, nur in personaler Begegnung „Mensch“ werden kann, wird heute als Korrektiv einer bloß individualistischen Pädagogik deutlich erkannt. Eine besondere Ausprägung fand diese Erkenntnis in jenen geisteswissenschaftlichen und existentialphilosophisch fundierten Bildungstheorien, die sich mit dem „*dialogischen Prinzip*“ i. w. S. befassten. Auch wenn manche der bewundernswerten Autoren, die man in diesem Zusammenhang nennen kann (M. Buber¹³¹, F. Rosenzweig¹³², R. Guardini¹³³, K. Löwith¹³⁴, A.O. Schorb¹³⁵, F. Ebner¹³⁶) vergessen scheinen, überholt sind ihre Überlegungen keineswegs.

Seit J.H. Pestalozzi¹³⁷ und seit der Sozialpädagogik des 19. Jahrhunderts prägt das Bewusstsein wohl aller Erziehenden die Erkenntnis, dass nicht allein ein *Du* sondern ein *Wir* für die Menschwerdung des Menschen gegeben sein muss.¹³⁸ Auch dieses *Wir (Gemeinschaft)* ist gleicherweise Voraussetzung, Inhalt, Weg und Ziel des Bildens und Erziehens. Ja bisweilen hypertrophiert heute dieser Aspekt sogar, etwa in jenen Pädagogischen Anthropologien, nach denen der Mensch vorwiegend Produkt seiner sozialen Umwelt ist oder bei jenen Bildungswegen, die sich zu ausschließlich nur an gruppenspezifischen Methoden orientieren, oder auch in pädagogischen Ziellehren, welche als Globalziel des Erziehens die (womöglich kritiklose) Anpassung des Einzelnen an die Gesellschaft sehen. Solchen Einseitigkeiten gegenüber betont die christlich fundierte Pädagogik, dass Gemeinschaft und Gesellschaft nicht Letztwerte sind. Unbeschadet ihrer großen auch pädagogischen Bedeutung sind auch ihre Grenzen zu sehen und zu wahren.

Einen Modellfall unter vielen, wie man im 20. Jh. das Dialogische und das ‚Wir‘ zu verbinden suchte, stellt die ‚*Befreiende Erziehung*‘ des Brasilianers P. Freire dar. Letzterer fordert eine Bewusstseinsweiterung (Conscientization), die in einer in Brasilien erprobten neuen Form der ‚Volksbildung‘ (Alphabetisierungsmethode) darauf abzielt, dass Lehrende und Lernende ihre gesellschaftliche Umwelt und ihre eigene Innenwelt als gemeinsames Schicksal erkennen und ihre Vermenschlichung bzw. Veränderung als gemeinsame Aufgabe betrachten. Befreiende Erziehung setzt voraus, dass Lehrer und Schüler das Leben miteinander erfahrend teilen. Begründet wird dies mit dem Begriff der ‚Biophilie‘, mit einer Liebe zum Leben des Anderen. Ziel der Befreienden Erziehung und der Kritik an der traditionellen Pädagogik ist die Inangasetzung eines wirklichkeitsverändernden Lernprozesses und die Indienstnahme der Pädagogik für eine fortschreitende Vermenschlichung der Welt und des Menschen.¹³⁹

Sich mit anderen solidarisch sehen schließt das Dialogische im Sinne M. Bubers ebenso ein wie das gesellschaftsorientierte Dialogische im Sinne P. Freires, das auch schulkritisch-revolutionäre Autoren wie H. v. Hentig¹⁴⁰ oder I. Illich (Mexiko)¹⁴¹ beeinflusste. Gegenüber früheren Jahrhunderten kennzeichnet Mitmenschlichkeit als Bildungsprinzip die durch das Zusammenwachsen zu einer Welt erfolgte *Ausweitung des Blicks und des Handelns weit über den ‚face-to-face-Bereich‘* hinaus. War Solidarität als Ausdruck von Mitmenschlichkeit bis zur industriellen Revolution primär zu realisieren in sog. primären Systemen (Familie, Schule, Ortsgemeinde), so erfordert das Leben in der Welt von heute vom ‚Gebildeten‘ eine Ausweitung in den Bereich sog. sekundärer Systeme¹⁴² und über Grenzen von Lebensräumen, (Heimat-)Ländern und Kontinenten hinweg. Dies beginnt schon beim Lehrling, der vielfach nicht mehr zu einem Lehrherrn oder Meister in ein Lehrverhältnis tritt sondern sich in einem Lehr-‚betrieb‘ mit anonymen Vorgesetzten aus Großinstitution und Verwaltung konfrontiert sieht, und es reicht bis zu den Erziehungsanliegen der Friedenspädagogik, Völkerverständigung und Entwicklungshilfe und bis zur sog. interkulturellen bzw. multikulturellen Erziehung¹⁴³, kurzum die Ausweitung der sozialen Beziehungen vom individuellen auf den weltweiten gesellschaftlichen und auch auf strukturelle Bereiche. Je mehr die Welt zusammenwächst, umso mehr bedarf Bildung eines geistigen Fundamentes, das Raum gibt für Vielfalt in der Einheit. Übersehen darf man allerdings nicht, dass nicht jeder soziale Wandel und jede Situation im gesellschaftlichen Bereich so ganz neu ist. Manches sieht ‚neuer‘ aus als es ist. Eine Drogenproblematik in Form des Jugendalkoholismus gab es auch im 19. Jahrhundert. Jugendliche Banden strukturierten sich zwar nicht nach Mustern der Skinheads. Gab es aber nicht auch früher Rivalitäten und Raufereien zwischen den Burschen verschiedener Dörfer? War Fremdenhass – etwa Deutsche gegen Franzosen – nicht immer da, nur eben stärker salonfähig als heute?

Die ‚soziale Dimension‘ kann in Theorie und Praxis auch zur ‚heiligen Kuh‘ werden. W. Braun verweist in diesem Zusammenhang kritisch, dass die Postmoderne sich „*in einer unglaublichen Weise der ‚Gesellschaft‘, oder was man dafür hält, ausgeliefert ist bzw. sich ausgeliefert hat.*“¹⁴⁴ Braun spricht sogar von einem „*Mythos Gesellschaft*“ und beschwört eine Gefahr, die sich aus der ‚Vergesellschaftung‘ des ganzen Lebens ergibt. Ein Gegensteuern gegen diese Verabsolutierung und Reduzierung erfordert wohl die schon genannte stärkere Beachtung der Einzelnen und das noch zu bedenkende beständige Stellen der Sinnfrage.

5.3.2 Die ‚neue‘ Bedeutung ‚alter‘ Ziele

Für die Erziehung zur Mitmenschlichkeit sind weiterhin auch die meisten ‚alten‘ Bildungsziele wie *Treue, Verlässlichkeit, Fleiß, Fairness*, u.ä. von Bedeutung, auch wenn einzelne Gesellschaftskritiker sie als überholt ansehen wollen. Zu diesen Zielen zählt F. Kopp etwa die *Einübung in die Dankbarkeit* (Wer dankbar ist, mache Ernst mit der Achtung vor anderen Menschen und die gehöre zu den Grundprinzipien unserer Gesellschaftsordnung.), die *Erziehung zur Ehrfurcht* (Wer Ehrfurcht hat, sucht nicht alles zu zerreden, er weiß um die Geheimnisse der Dinge, verwischt die Distanz nicht, sondern achtet sie. Diese Achtung ist mehr als Respekt. Sie ist Anerkennung des Andersseins, das den Mitbruder und die Mitschwester in deren persönlichem wert nicht in Frage stellt und sie nie zum bloßen Mittel erniedrigt.) und die ‚kleine Tugend‘ der *Sachlichkeit* (Wo Emotionen und Affekte das Handeln bestimmen, wird das Zusam-

menleben erheblich gestört und die Stabilisierung der eigenen Person, die Identitätsfindung, verstellt und verzerrt.).¹⁴⁵ Menschsein und Mitmensch-Sein wird offenbar und verwirklicht nicht nur in großen Aktionen sondern ebenso in vielen kleinen Handlungen.¹⁴⁶ Auch die Begegnung mit anderen Kulturen macht uns heute auf die zeitlosen Werte ‚alter‘ Haltungen aufmerksam. So zeigt die chinesische Ethik mit ihrem Ideal der Ehrfurcht vor Alten hohen ethischen Ernst. Von der indischen Kultur könnten wir aufs Neue metaphysischen Tiefgang lernen und Afrika vermag uns zu zeigen, was ‚ganzheitliches Leben‘ heißen kann.

Bestimmte Ziele gewinnen heute neue Bedeutung, so etwa das *Annehmen und Ernstnehmen von Fremden* (vgl. Mt 25,35)¹⁴⁷, das in Zeiten der Gastarbeiter und Flüchtlinge besondere Aktualität erlangt, der *Abbau von Vorurteilen*¹⁴⁸, eine notwendige *Welt-offenheit* und neue Sichtweisen der Verbundenheit aller Menschen, die in der einen Welt zur Menschheitsfamilie zusammenwachsen, und die Pflege sozialer Haltungen (‚soziale Tugenden‘), wie die *Sensibilisierung für die Not in der Dritten Welt*. Die o.g. Ausweitung der Solidarität lässt die Kardinaltugend der *Gerechtigkeit* in neuem Licht und in neuer Dringlichkeit erscheinen. Wenn die sogenannten ‚armen‘ Völker rund 80% der Menschheit ausmachen, aber nur 20% der zur Verfügung stehenden ‚Überlebensmittel‘ besitzen, wenn die Lebenschancen zwischen Frauen und Männern, Jungen und Alten, Erster, Zweiter und Dritter Welt gravierend ungerecht verteilt sind, gewinnt Gerechtigkeit als Ziel und Merkmal jeder Bildung besonderes Gewicht.¹⁴⁹ Erziehung und Bildung in dieser Weise noch ‚menschlicher‘ zu machen, „*bedeutet viel mehr als eine bloße Änderung des Schulklimas und der Lehrpläne. Es setzt mehr voraus als eine bessere Ausbildung der Lehrer. Es verlangt eine neue Erforschung der menschlichen Fähigkeiten, eine konsequente Therapie für unsere gesellschaftlichen Institutionen und vor allem eine universelle Perspektive, ohne die der Mensch nicht überleben kann.*“¹⁵⁰

In diesem Sinne forderte schon die Erziehungsdeklaration des II. Vatikanums für alle Menschen (nicht bloß für die Gläubigen) eine Erziehung, die „*der brüderlichen Partnerschaft mit anderen Völkern geöffnet ist, um der wahren Einheit und dem Frieden auf Erden zu dienen*“ (GE 1) und verweist darauf, dass die Kooperation auf „*nationaler und internationaler Ebene mit jedem Tag dringender und stärker wird und auch im Schulwesen sich als höchst notwendig erweist*“ (GE 12).

Im Bereich der Kirche gibt es seit langem eine Institutionalisierung dieser Kooperation in unterschiedlicher Weise. Als Beispiele aus vielen seien genannt die Union Mondiale des Enseignants Catholiques mit dem Sitz in Rom und das Bureau International Catholique de l’Enfant mit dem Sitz in Genf.

5.3.3 Die Familie als „hohe Schule humaner Qualifikation“ (Paul VI.)

Unbeschadet der Bedeutung von Schule, Kindergarten, Jugendgemeinschaften ist für das Erlernen des Menschseins die Familie unersetzlich. Sie ist der primäre, wenn auch ergänzungsbedürftige Ort und Faktor von Bildung und Erziehung v. a. durch die Schaffung ursprünglicher und unersetzbarer Sozialkontakte, die Dichte der Betätigungs- und Entfaltungsanregungen und durch ihren Beitrag zur Sinnerfüllung. Die Familien als ‚Gesellschaft eigenen und ursprünglichen Rechts‘¹⁵¹ erfährt heute völkerrechtlich und in den Rechtsordnungen von Einzelstaaten Schutz und Sicherung. In der katholischen Erziehungstradition genießt sie seit der Enzyklika Pius XI. „*Divini illi-*

us magistri“ (1929) als „Hohe Schule humaner Qualifikation“ (Paul VI) große Wertschätzung.

Die Anliegen der Familienerziehung, Bildung in den Familien und Bildung zur Familie sind immer eingebettet in ein Geflecht von Bedingungen nicht nur individueller, sondern auch gesellschaftlicher und politischer Art. Familie und Familienerziehung sind immer vernetzt mit Anliegen der Gesellschaftspolitik, der Wohnungspolitik und der Wohnkultur, der Steuerpolitik, der Städteplanung u. a. m. Sie sind dadurch aber auch außerfamiliären Einflüssen und Wandlungen unterworfen, die etwa in unserer Zeit neue Formen der Elternbildung, der Ehevorbereitung und eine kritische Prüfung überkommener Verhaltensmuster in der Familienerziehung, ja auch neue Bildungseinrichtungen, so Kindergärten in Großstädten, um die in Kleinwohnungen fehlenden Spielräume und Spielkontakte zu ermöglichen, oder Horte und Tagesheimschulen zur Entlastung von außerhäuslich berufstätigen Müttern, erfordern.

Zu beachten ist dabei, dass es ‚die Familie‘ nicht gibt. Es gibt selbstverständlich Tendenzen, die für eine große Zahl von Familien charakteristisch sind (die Kontraktion auf die Kleinstfamilie, die Funktionsverluste, die Trennung von Familien- und Arbeitswelt, die Ausprägung der Intimsphäre, die Relativierung elterlicher Rollen, die Zunahme von Scheidungshäufigkeit). Dazu kommen spezielle Zeitphänomene wie Alleinerziehende, Stiefeltern, Scheidungsweisen, Künstliche Befruchtung, Homosexuelle Paare mit Kindern, Zwei-Mütter-Familien, Einzelkinder, getrennt lebende und doch gemeinsam erziehende Eltern¹⁵² u.ä. Wer heute ‚Familie‘ sagt, kann nicht voraussetzen, dass jeder darunter das gleiche versteht und weiß, was gemeint ist. Soziale Kontrollen und Korrekturen durch Nachbarn, Freunde, Verwandte, das freie Spiel mit Gleichaltrigen entfallen zunehmend. Neben solchen Phänomenen, die von der Soziologie – bisweilen in bewusstem oder unbewusstem Anschluss an das Werk von Friedrich Engels ‚Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staates‘¹⁵³ beschrieben werden, sind geistige und wertpsychologische Wandlungen von ungeheuren Auswirkungen wahrzunehmen. Exemplarisch sei nur auf die Einebnung der Väterlichkeit seit Feuerbach hingewiesen. Väterlichkeit wird nicht mehr als lebenslanger Prozess des Erziehens verstanden, durch den der Vater gleichsam an der zweiten kulturellen Geburt mitwirkt und dadurch zur eigenen Lebenserfüllung kommt (wie etwa in der indischen Kultur oder auch in der Kultur der Bibel).¹⁵⁴ Sie wird heute oft zu ausschließlich unter biologischen (Zeugung) und ökonomischen (Versorgung) Aspekten gesehen. Analoges gilt auch für die Mütterlichkeit. Man registriert eine Flucht der Mütter aus den Familien und eine gewisse Tendenz zur Ablehnung des Kindes, für das die Abtreibungsziffern ein signifikantes Indiz sind, ferner einen Prestigeverlust, der die Rangordnung der Frau nur mehr dadurch bestimmt, was sie produziert, macht, verdient und was sie außerhalb der Familie gilt. Nicht außerhäuslich erwerbstätige Mütter und Hausfrauen gelten als Leute ohne Beruf, ihre Arbeit wird kaum als solche eingeschätzt. Zurück bleiben Kinder, die mehr oder weniger allein gelassen oder in Kindergärten zur Betreuung abgeschoben werden. Auf der Strecke bleiben Werte wie Zuwendung, Güte, Mitleid, Barmherzigkeit, Anpassung, Dinge also, ohne die unser Menschsein verkümmert. E. Taschner¹⁵⁵ sieht in solchen Dingen Alarmzeichen einer psychisch nicht mehr intakten Gesellschaft. Auf jeden Fall aber bringen die geschilderten Fakten Probleme für Erziehung und Bildung.

Wir sollten allerdings auch darauf hinweisen, dass es in Österreich nicht nur jene Fa-

milientypen gibt, welche Soziologie oder Medien uns vorstellen. Neben der Kleinfamilie existiert im bäuerlichen Milieu auch noch die Großfamilie, welche neben Eltern und Kindern zumindest die Großeltern umfasst. Neben Familien, die Wohn- und Arbeitsraum getrennt haben, finden wir in Landwirtschaft und Kleingewerbe Familien mit großer Nähe von Wohn- und Arbeitsraum. Neben Familien mit berufstätigen Müttern gibt es eine gar nicht so kleine Zahl von Familien mit nur häuslich tätigen Müttern. Der Abbau eines Klischeedenkens und einer naiven Schwarz-Weißmalerei ist eine Voraussetzung für eine realistische Sicht der Familienpädagogik. Eine solche bedarf der Utopie, des Idealbildes einer normalen, einer heilen Familie als ethisch fundierende Idee und Orientierungshilfe. Wir sollten den Mut haben, den Traum von einer heilen Familie weiterzuträumen. Und dies trotz der Tatsache, dass jede Familie, nicht nur die isolierte, kranke, problembehaftete oder unvollständige, immer zugleich auch Problemfamilie ist und ihre Familienprobleme hat. Keine Familie ist eine Insel der Seligen. Immer ist sie Bewährungsfeld des Menschen. Neben dem *deskriptiven Realtyp* der Familie bedarf die Familienpädagogik daher des ethisch fundierten und *religiös fordernden Idealtyps*. Wir sollten jungen Menschen eine realistische Sicht, aber auch idealistische Sehnsüchte vermitteln. Letztere sind der Motor für die Weltverbesserung und eine solche Verbesserung hat auch jenes Stück Welt notwendig, das wir Familie nennen und in dem sich das ‚Prinzip Mitmenschlichkeit‘ zeitlich und wohl auch existentiell am ehesten und am längsten bewähren muss.

Zu den Aufgaben der Erziehung in Familie und Schule zählt das Lieben-Lernen in der rechten Weise. E. Ringel beschrieb dies auf einer Erzieherstagung in Schloss Seggau 1981: *„Die rechte Weise der Liebe zeigt sich darin, dass diese Liebe wärmt und zeigt: man kann sich auf etwas verlassen. Sie versucht, dem Menschen Zeit zu geben, ermutigt, ermöglicht Entfaltung und ist Abwesenheit von Angst. Mit anderen Worten ausgedrückt: Wir müssen wieder zu einer tieferen und existentielleren Auffassung von Liebe kommen. Neben der affektbetonten Dimension ist die wertschätzende Dimension neu zu entdecken: Achtung, Wärme, Rücksichtnahme, einführendes und nicht-wertendes Verstehen, Echtheit, Übereinstimmung, Aufrichtigkeit und fördernde, nicht dirigierende Einzeltätigkeiten.“*¹⁵⁶ Eine solche wertschätzende Liebe ist notwendig, denn niemand kann beständig fortgesetzt und ununterbrochen allein affektiv lieben. In der Familienpädagogik sollten wir heute auch den gegenwärtig verbreiteten Sprachgebrauch neu überdenken und gegebenenfalls revidieren. Wer statt von einer Vater- und Mutterrolle (= soziologischer Sprachgebrauch) von der Vater- und Mutteraufgabe (= positiv-wertender Sprachgebrauch) spricht, verstärkt familienfördernde Grundhaltungen. Wer Freiheit nicht nur als ein Freisein von etwas (Singles sind frei von Familienbindungen), sondern auch als Freisein für etwas (Eltern realisieren eine freie Entscheidung für einen alternativen Lebensweg) sieht, bleibt frei von Klischeevorstellungen. Wer nicht nur von Sozialisation und Lernprozessen, sondern ebenso von Erziehung und Wertverwirklichung redet, fördert Verantwortung, Entscheidungsbewusstsein und ähnliches gegenüber bloßen Anpassungstendenzen.

Katholiken müssten in die Familienpädagogik aber noch ein Anliegen einbringen: Familie in christlichem Selbstverständnis ist nicht ein Sonderfall, der neben dem steht, was die Familie als menschliches Faktum kennzeichnet. Der Christ sieht in der Familie einen Ausdruck dessen, was der Schöpfer an Kräften und Intentionen in seine Schöpfung hineingelegt hat. Er sieht darüber hinaus aber noch etwas anderes: Wo Christen aus jenem Heiligen Geist heraus, der mit Christus in die Welt kam, ihr Ja zur Familie

sprechen, dort werden sie zum Zeichen für Welt und Gesellschaft, zum Zeichen für einen alternativen Lebensstil, der nicht von Profit, Produktion, Macht und Nützlichkeit her bestimmt ist, sondern von Liebe und Leben. Die Bischofssynode 1980 hat ihre ‚Botschaft an die Familien in der Welt von heute‘ zusammengefasst in die Worte ‚Liebe und Leben‘. Diese sind zugleich eine Kurzformel für das weit über die Familie hinausreichende Bildungsprinzip Mitmenschlichkeit.

5.3.4 Die Schule als Lernort des Miteinander

Bildung im christlichen Verständnis kann nicht – wie P. M. Zulehner meint – „*ein pädagogisches Hervorbringen der für die Zukunft unentbehrlichen ‚neuen‘ Bürger*“¹⁵⁷ sein. Unbeschadet einer anderen Sicht und Gewichtung des Bildens und Erziehens sollte man aber Zulehners Forderung nach ‚gesellschaftlichen Lernorten‘ mit einem zukunftssträchtigen ‚Lebenswissen‘ sehr ernst nehmen. Dieser sieht in der Familie eine solche ‚Zukunftsbildung‘. Er selbst weitet seine Forderung in einem ‚Pädagogenspiegel‘ aus und stellt die Frage an alle Erzieher: „*Wie steht es um Ihre Beziehungsfähigkeit?*“¹⁵⁸ Im Blick auf die Schule führt diese Frage zur Forderung nach einer neuen *Kommunikationskultur* unter der Lehrerschaft. Sie schließt die aus dem Ernstnehmen der Menschenwürde von Eltern und Schülern resultierende Bereitschaft ein, deren Erwartungen zu klären und zu berücksichtigen. Für den schulischen Religionsunterricht hat das Österreichische Katechetische Direktorium dieses zentrale Anliegen jeder Schulinnovation¹⁵⁹ bereits 1981 sehr ernst genommen.¹⁶⁰ Zu einer solchen Kommunikationskultur gehört eine Intensivierung (nicht aber auch schon eine ‚Institutionalisierung‘) der Förderung des Erfahrungsaustausches unter den Lehrern, vor allem angesichts fortschreitender Heterogenität der Schulklassen. Diese nimmt ja bei Integration Behinderter, bei Zunahme von Schülern aus anderen Kulturkreisen (Flüchtlinge, Gastarbeiterkinder) u. ä. zu und lässt etwa eine neue Kultur der Konferenzgestaltung, der Kontakte Schule-Elternhaus, der Einbeziehung der Schüler in Planung und Gestaltung des Unterrichts¹⁶¹ nicht als Luxus oder Hobby besonders engagierter Lehrer, sondern als höchst aktuelles Anliegen zeitgenössischer Bildung erscheinen.

5.4 Bildung als Hilfe für den werdenden Menschen, sich im Kosmos als abhängig und mitgestaltend zu erfahren

Schon vor einer Generation verwies Th. Kampmann, einer der profiliertesten katholischen Erziehungswissenschaftler des 20. Jahrhunderts in Überlegungen zur ‚kosmischen‘ Dimension der Bildung im Anschluss an W. Jaeger darauf, dass der Weltbezug im weitesten Sinne zur Bildung gehöre, weil er zum Menschsein gehöre. Heraklit habe schon erkannt, dass sich um den anthropologischen Ring der kosmologische (und um diesen dann der theologische) lege. ‚Kosmische Unterrichtung‘ – wie Th. Kampmann es nennt – muss umfassend gesehen werden. Sie „*zielt demnach auf die geordnete Fülle des Seins, des makrokosmisch und mikrokosmischen Wirklichen, der Natur und des Menschen, des realen und idealen Seins, des Seins als Wirklichkeit, als Wahrheit, als Wert.*“¹⁶² Aus dieser Fülle, die im o. g. Richtziel mitgemeint ist, wird im Folgenden exemplarisch nur auf die Bezogenheit jeder Bildung auf die ‚Natur‘ und auf die ‚Kultur‘ verwiesen. Selbstverständlich betrifft diese ‚kosmische‘ Bezogenheit auch schon die individuelle und soziale Dimension jeder Bildung, sind ja ‚Person-sein‘ und ‚Gemeinschaft-sein‘ immer auch ‚Natur‘ und ‚Kultur‘.

Für Christen, Juden und Moslems korrespondiert das Richtziel mit dem Schöpfungsglauben. Er schließt ein Verhältnis zur Totalität des Kosmos und was in ihm geschieht, ein, bringt aber nicht ‚neue‘ rationale oder wissenschaftliche Erkenntnisse, wohl aber eine neue Sicht, eine neue personale Dimension und eine neue Beziehung zur Umwelt und Mitwelt. In diesem Sinne meint H. Lübke: *„Der Schöpfungsglaube tut, auf der kognitiven Ebene betrachtet, der Kosmologie nichts hinzu, formiert aber jene personale und dann auch kulturelle Disposition, in der wir uneingeschränkt zur kognitiven Vergegenwärtigung dessen, was ist, fähig werden.“*¹⁶³

5.4.1 Bildung angesichts eines gewandelten Verhältnisses zur Natur

Der Mensch in seiner leiblich-seelischen Einheit ist selbst ein Stück Natur, erlebt sich aber immer wieder als aus der übrigen Natur herausragend, ‚ek-sistierend‘. Auch die alttestamentliche Priesterschrift (vgl. Gen 1,1-2,4a), das Johannesevangelium (Joh 1,3) und der Hebräerbrief (Hebr 1,3) bringen zum Ausdruck, dass der Mensch mit allen außermenschlichen Kreaturen verbunden ist durch das Schöpfungswort Gottes. Im Targum Palestinense kommt dies – wie C. Schedl eindrucksvoll aufzeigte¹⁶⁴ – besonders gut zum Ausdruck. Es heißt dort in Gen 1,1-2,3 nicht bloß *„Und Gott sprach ...“* sondern *„Es sprach das Wort Jahwes ...“*.

Jahrhunderte hindurch betonte man mit der ‚Imago-Dei-Tradition‘ über den Menschen in den Bildungslehren weniger diese Verbundenheit, sondern stark das ‚Herrschen‘, den Auftrag, sich die Erde untertan zu machen und das Gottes-Repräsentant-Sein allen anderen Kreaturen gegenüber. Nach G. Greshake stützte sich diese Deutung auf ein kulturgeschichtliches und ein exegetisches¹⁶⁵ Argument und gerade die traditionelle Auffassung vom ‚Herrschen‘ und ‚Untertan-machen‘ ist in den letzten Jahren bekanntlich in eine Krise geraten, so durch die Untersuchung des Club of Rome über ‚Die Grenzen des Wachstums‘¹⁶⁶, durch alarmierende Berichte über die fortgeschrittene Zerstörung der Umwelt - angefangen vom sog. ‚Ozonloch‘ und der Umweltverschmutzung bis zur Gefährdung der tropischen Regenwälder. Man wirft der jüdisch-christlichen Tradition vor, mit der Abbild-Gottes-Lehre als ‚gnadenlose Folgen des Christentums‘¹⁶⁷ die Umweltkatastrophe verursacht zu haben. Umweltbewegungen (z.B. Greenpeace) und auch ein neues theologisches Überdenken¹⁶⁸ haben zu einer Neuorientierung geführt, die allerdings die pädagogischen Konsequenzen aus dem gestörten Verhältnis zur ‚Natur‘ noch nicht zur Gänze lösen oder klären konnte. Denn die Ursachen einer gestörten Beziehung zur Natur liegen tiefer.

Der neuzeitliche Begriff ‚Natur‘ beinhaltet die Gesamtheit der Energien, Stoffe, Gesetzmäßigkeiten und Dinge, bevor sie von Menschen bearbeitet oder in den Dienst genommen sind. Natur wird verstanden als Voraussetzung des Menschseins wie auch als Verwirklichungsort desselben. Besonders seit J. J. Rousseau wurde Natur auch zu einem Wertbegriff, der den Maßstab des Naturgemäßen und Vernünftigen garantierte und nicht mehr weiter hinterfragt werden brauchte. Diese Beziehung des Menschen zur Natur hat sich am Ende der Neuzeit gewandelt: Natur wird nach R. Guardini¹⁶⁹ erfahren als *nicht-natürliche Natur*, als nicht mehr unmittelbar Einleuchtendes, als verwickeltes Gefüge von Relationen und Funktionen, nur in mathematische Zeichen zu erfassen, aber auch als Fundament eines heraufkommenden Neuen, in dem *„der Mensch fähig ist, seine Herrschaft über die Welt in ihren letzten Konsequenzen zu führen, indem er seine Zwecke frei setzt, die unmittelbare Wirklichkeit der Dinge auflöst und ihre Elemente zur Verwirklichung seiner Ziele verwendet - ohne Rücksicht*

auf irgendwelche Unantastbarkeiten ... ¹⁷⁰ Diese Prognose R. Guardinis hat sich – zum Teil in erschreckender Weise (Tschernobyl!) – bewahrheitet, zum Teil trifft seine Prognose nicht zu. Wir finden heute oft eine neue Beziehung zur Natur, in der diese weder als das Bergende („Mutter Natur“) noch als das unbegrenzt Verfügbare, sondern als das durch Menschenwerk Gefährdete und das zu *Bewahrende* erfahren wird. Die Kunst spiegelt diese neue Beziehung deutlich wieder. Hieß es im 3. Teil von J. Haydns *Schöpfung*: „An Rosenwolken bricht, / geweckt durch süßen Klang, / der Morgen jung und schön. / Vom himmlischen Gewölbe / strömt reine Harmonie / zur Erde hinab ... / Die Welt, so groß, so wunderbar / ist deiner Hände Werk!“, so heißt es zwei Jahrhunderte später im *Musical Hair*: „Hallo: Schwefel-Dioxyd! / Hallo: Schwefel-Monoxyd! / Herein, Herein! / Ich atme euch ein! / Tagaus und tagein, herein! / ... / Und wenn die viele Gift-Luft dann / nicht mehr in meine Lunge kann, / frisst sie noch meinen Grabstein an!“

Sich im Kosmos als mit gestaltend erfahren, heißt in dieser Situation dann nicht mehr so sehr: die Welt gestalten als sie wieder heil machen und dann unverletzt bewahren. Dies ist ein legitimes und sehr aktuelles Anliegen. Auch die Naturwissenschaft selbst reflektiert heute den Wandel unserer Beziehung zur Natur.¹⁷¹ Die erste europäische ökumenische Versammlung 1989 in Basel hat bewusst gemacht, wie sehr dieses Bewahren der Schöpfung mit Frieden und Gerechtigkeit zusammenhängt.¹⁷² Das neue Lebensgefühl bedingt jedoch auch eine Situation der Zerrissenheit: Junge Menschen gebrauchen und genießen die Dinge der für sie gestalteten Welt – vom Walkman über den Campingplatz bis zu den Schipisten – in einem Ausmaß wie kaum zuvor, andererseits aber engagieren sie sich – ebenfalls wie kaum zuvor – für die Bewahrung der ursprünglichen Natur, protestieren gegen die friedliche Nutzung der Atomkraft und steigen auf die Barrikaden, um für die Erhaltung einer Au und gegen die Errichtung eines Wasserkraftwerkes zu demonstrieren. Zugleich aber wollen sie den nur durch die verfemte ‚Ausbeutung‘ der Natur möglichen ‚Lebensstandard‘ nicht missen. In dieser fast schizophren anmutenden Situation heißt Bildung: Um eine ‚neue‘ Beziehung zur Natur, zum ganzen Kosmos ringen, die das ‚Bewahren‘ und ‚Gestalten‘ in ein vernünftiges Verhältnis bringt.

Gestaltend im Kosmos mittätig werden, verweist u. a. auf jene Zweige der Arbeits- und Berufswelt, die unmittelbar mit der Natur zu tun haben, vom Ackerbau angefangen bis zur Weltraumtechnik. Nicht nur die o. g. gewandelte Einstellung gegenüber der Natur, noch mehr die heute technisch und wissenschaftlich vorhandenen Möglichkeiten der Eingriffe in die Natur (Klonen, Genmanipulation u. v. a.) und der rasche Wandel und Fortschritt in der Erkenntnis stellen die Bildung vor ganz neue Aufgaben. Immer weniger kann Hänchen lernen, was Hans einmal braucht. War einst der Geselle mit dem Gesellenstück für sein Leben lang ‚ausgelernt‘, kann heute selbst der Meister ohne beständige Weiter- und Fortbildung schon nach einem Jahrzehnt im Berufsleben kaum mehr bestehen. Und dies gilt nicht nur im Wissensmäßigen, Handwerklichen, Technischen und Wirtschaftlichen, sondern auch im Ethischen. Am Beginn unseres Jahrhunderts konnten Maturanten mit dem ethischen Rüstzeug und den durch die ‚höhere Allgemeinbildung‘ vermittelten moralischen Grundsätzen im künftigen Beruf in der Regel zurechtkommen. Wer seine Morallehre der 7. Klasse Gymnasium gelernt hatte, bedurfte später als Arzt keiner allzu großen zusätzlichen ärztlichen Ethik, als Betriebsleiter in einem Wirtschaftskonzern keiner allzu großen zusätzlichen Wirtschaftsethik mehr. Heute sind die ethischen Entscheidungsstrukturen so komplex

und ‚neu‘, dass kein Bildungsgang ‚auf Vorrat‘ all das mitgeben kann, was man braucht, um verantwortet und sinnvoll die Aufgaben in der Welt zu erfüllen. Die Bereitschaft zu einem Lifelonglearning ist Bildungsziel nicht nur für die ‚höhere‘ Bildung, sondern für jeden Bildungsgang, der auf Mündigkeit abzielt. Ein neues ‚Weltethos‘, das Ehrfurcht vor allem Leben, Gewaltlosigkeit und eine gerechte Wirtschaftsordnung erfordert¹⁷³, bedarf einer Neuorientierung der Erziehung zur Weltverantwortung und der Entwicklung neuer Modelle und Konzeptionen¹⁷⁴, die weder an nationalen noch an konfessionellen Grenzen enden können und in denen das o. g. ‚Prinzip Mitmenschlichkeit‘ sich zu einer Solidarität mit allen Geschöpfen und zu einer Diakonie an der Schöpfung weitet. Die damit verbundenen Probleme können durch das Wenige nur angedeutet werden.

5.4.2 Bildung angesichts eines gewandelten Verhältnisses zur Kultur

Kultur sei in diesem Zusammenhang nicht eingeeengt auf einen Lebensbereich neben anderen, so wie es etwa in Zeitungen der Fall ist, die Kultur(-seiten) neben Sport(-seiten), Politik(-seiten), Gesellschaft(-sspalten) stellen. Kultur wird in der Bildungstheorie verstanden als *„Inbegriff aller Objektivierungen und Vorgänge des menschlichen Geistes, die durch absichtsgelitetes Tun ihre Gestalt gewonnen haben und deren Existenz auf Dauer ist.“*¹⁷⁵ Sie ist ein *„Bewusstwerden der Welt als Werterfahrung“*¹⁷⁶. L. Gonzales-Carvajal versteht unter Kultur die Lebensweise eines Volkes, *„eine komplexe Gesamtheit, die Kenntnisse, religiöse Vorstellungen, Kunst, ethische Prinzipien, Gesetze, Bräuche und alle jene Fähigkeiten und Gewohnheiten, ... welche die gewissermaßen persönliche Kennkarte eines Volkes ausmache, die es von anderen unterscheidet.“*¹⁷⁷ Eine umfassende Beschreibung von Kultur findet sich in Gaudium et spes Nr. 53: *„Unter Kultur im allgemeinen versteht man alles, wodurch der Mensch seine vielfältigen geistigen und körperlichen Anlagen ausbildet und entfaltet; wodurch er sich die ganze Welt in Erkenntnis und Arbeit zu unterwerfen sucht; wodurch er das gesellschaftliche Leben in der Familie und in der ganzen bürgerlichen Gesellschaft im moralischen und institutionellen Fortschritt menschlicher gestaltet; wodurch er endlich seine großen geistigen Erfahrungen und Strebungen im Lauf der Zeit in seinen Werken vergegenständlicht, mitteilt und ihnen Dauer verleiht.“*¹⁷⁸ Der Zusammenhang zwischen Kultur und Bildung, ja ihr Ineinander, kommt in romanischen Sprachen sprachlich stärker zum Ausdruck als im Deutschen, da man dort beide häufig mit demselben Wort cultura (italienisch) bzw. culture (französisch) bezeichnet.¹⁷⁹

Im ‚Willen zur Kultur‘ unternimmt der Mensch es, *„das Dasein als sein Werk aufzubauen“*.¹⁸⁰ R. Guardini war einer der ersten, der um die Mitte des 20. Jahrhunderts auf den nachneuzeitlichen Wandel in der Kulturvorstellung hingewiesen hat. *„Dieser Wandel besteht nicht nur in der Entdeckung neuer Gegenstände und Aufgaben, sondern der ganze Charakter dessen, was ‚Kultur‘ heißt, scheint sich zu ändern.“*¹⁸¹ Es kommen Zweifel und Kritik an der Kultur: *„Sie ist durchaus nicht als ‚objektiver Geist‘ Ausdruck der Daseinswahrheit. Im Gegenteil, wir fühlen, mit ihr stimmt es nicht.“*¹⁸² Die Zunahme von kulturellen Möglichkeiten ist nicht eo ipso Fortschritt. Menschenwerk der Zukunft wird – so meint Guardini – vor allem einen Wesenszug aufweisen: den der Gefahr.¹⁸³ Erfahrungen wie Tschernobyl scheinen Guardini recht zu geben. Auch die bildungsmäßigen Konsequenzen, die Guardini zieht, scheinen heute aktueller denn je: *„Die tragende Tugend wird vor allem der Ernst sein, der die Wahrheit*

*will, (sodann) ... eine unpathetische, geistige, personale Tapferkeit, welche sich dem heraufkommenden Chaos entgegenstellt ... (und) die Askese, (in der der Mensch lernt) ... Herr über sich selbst zu werden und dadurch auch Herr über seine eigene Macht ... Aus alledem muss schließlich eine geistige Regierungskunst hervorgehen, in welcher Macht über die Macht ausgeübt wird.*¹⁸⁴ Eine solche Haltung ist heute besonders gefordert angesichts der Begegnung unterschiedlicher Kulturen und der daraus resultierenden Forderung nach multikultureller Bildung.

Das Christentum stellt in dieser Situation nicht eine zusätzliche ‚Kultur des Evangeliums‘ dar, sondern ein Angebot und eine Verheißung, einen neuen Geist, neue Motive, eine neue Weltsicht, ein neues Menschenverständnis und eine neue Zukunftshoffnung.¹⁸⁵ Inkulturation des Evangeliums muss von der Ursprungskultur, in die das Wort Gottes etwa in den einzelnen biblischen Büchern inkulturiert ist, auch absehen können. Denn nicht diese Kulturen (etwa die patriarchalische oder die geozentrische der alten Welt), sondern die in diesen enthaltene, aber davon deutlich zu unterscheidende ‚Botschaft‘ ist es, die befreiend für Kulturen und darüber hinaus für den Kosmos werden kann.¹⁸⁶ In dieser Sicht von Glaube und Kultur zeigt sich, dass auch im Bildungsbereich die Tendenz herrscht, dieses Verhältnis nicht im Sinne einer *Identität* (Christentum als eine Erscheinungsform der Kultur) und nicht im Sinne einer *Diastase* (unüberbrückbar Gegensätzliches), sondern als mögliche *Synthese* (Christentum als zumindest potentieller ‚Sauerteig‘ jeder Kultur zu verstehen).¹⁸⁷

Der Kosmos, die Natur und die Kulturen, begegnen vorab den jungen Menschen zunehmend indirekt durch die *Massenkommunikationsmittel*, v. a. durch das Fernsehen. Eine Erziehung zu einem sachgerechten Konsum dieser Medien müsste nicht zuletzt das Bewusstsein fördern, dass wir in jedem ‚Bericht‘, in jeder ‚Reportage‘ und in jedem Fernsehfilm nicht nur einen ‚Ausschnitt‘, sondern einen ‚gedeuteten‘ Ausschnitt der Wirklichkeit vor uns haben. Manches, was in anderen Zusammenhängen schon gesagt wurde, wäre auch hier zu bedenken.

Gedeuteter Ausschnitt aus der Welt ist aber seit Jahrhunderten auch all das, was wir als *Bildungsgüter* und *Bildungsinhalte* in Form von Unterrichtsgegenständen an die heranwachsende Generation herantragen. Wir kommen um die ‚unterrichtliche‘, ‚wissensvermittelnde‘ Dimension der Bildung nicht herum. Kritisch aber ist angesichts des Wissenszuwachses in allen Bereichen nach dem Maßstab der Auswahl, nach der Deutung des Ausgewählten und nach dem Zusammenhang der Einzelinhalte zu fragen. Dieser Maßstab für die Auswahl von Bildungsinhalten und für die Konstituierung von Unterrichtsgegenständen ist heute zum Problem geworden. Es gibt keine Phase der Schulreform, in der nicht einerseits nach einer ‚Entrümpelung der Lehrpläne‘ und andererseits nach einer Aufnahme neuer Inhalte oder Gegenstände gerufen wird. Der Maßstab für Sichtung, Lichtung und Adaptierung ist aber nicht nur aus fachimmanenten Überlegungen zu gewinnen. Bewusst oder unreflektiert schwingt immer eine konkrete Auffassung über den Sinn der Schule als Ganze und des Lebens als Ganzes mit. In früheren Zeiten mit einem klar umrissenen Bildungsbegriff fand man relativ bald, was ‚Bildungswissen‘ sein sollte.¹⁸⁸ Heute ruft man nach ‚zukunftsträchtigem Lebenswissen‘.¹⁸⁹ Allein was fehlt, ist die Übereinstimmung - selbst in innerkirchlichen Kreisen - was alles zu solch einem ‚Lebenswissen‘ zählt. Ist es die ‚alte‘ Moral oder eine ‚neue‘? Gehört Geschichtswissen dazu oder ist dies doch nur unnützer Ballast, der ohnedies nach der Schule vergessen wird? Und wenn ja, soll dies eine Geschichte der

Herrendynastien oder eine des kleinen Mannes sein, eine Kriegs- oder eine Friedensgeschichte, eine Europa-zentrierte (weil zum Verständnis der eigenen Lebensaufgabe in Europa notwendig) oder eine auf ‚Welperspektiven‘¹⁹⁰ ausgeweitete? Und welchen Sinn der Geschichte biete man einer weltanschaulich pluralistischen Generation an? Die christliche Sicht, die des Dialektischen Materialismus, die eines O. Spengler, eines J. P. Sartre, eines Teilhard de Chardin oder die des Historismus?¹⁹¹ Und wie steht es mit den Sprachen als Bildungsgut? Der Rückgang der ‚alten‘ Sprachen Griechisch und Latein zugunsten ‚moderner‘ Fremdsprachen zeigt, dass Nützlichkeitsdenken stark die Schulentwicklung bestimmt. Angesichts der Überflut möglicher Bildungsinhalte und der Begrenztheit dessen, was Einzelne in ihrer Schulzeit auffassen und erfassen können, ist dieses Nützlichkeitsdenken verständlich. Aber bleibt nicht doch manches auf der Strecke, das zwar nicht unmittelbar brauchbar, wohl aber wertvoll ist? Wie dient man der Menschwerdung und Humanität in dieser Situation besser: durch Gegensteuern oder durch Fördern der jeweiligen (und auch rasch sich wandelnden) Tendenzen? Der Fragen sind viele und die Antwortsuche wird blockiert durch einen Zeitgeist, der stark auf das bloße Funktionieren hin orientiert ist. Noch viel stärker wird die oft durch Betriebsamkeit und Schulversuche verdrängte Ratlosigkeit, wenn man nach tragfähigen, verbindenden Fundamenten etwa für das seit der Aufklärung immer stärker auseinandertriftende europäische Bildungswesen fragt. Diese Frage wird seit eineinhalb Jahrhunderten als Frage nach der ‚Konzentration‘ (= Was ist das Zentrum, auf das die Unterrichtsgegenstände hingeordnet sind?) diskutiert, sie ist aber bis heute offen.¹⁹² Es zeigt sich auch hier: Nicht gesicherter ‚Besitz‘ sondern beständiges Suchen charakterisiert heute Bildung. Finden wir frühere Auffassungen von ‚Bildern als Weitergabe von Kenntnissen und Fertigkeiten‘ dargestellt auf mittelalterlichen Bildern, auf denen der Lehrer auf dem Katheder thronend den Schülern das Bildungsgut weiterreicht, so würde der gegenwärtigen Auffassung eher ein ‚Wegbild‘ entsprechen: Bildner und Zu-Bildende, Lehrende und Lernende sind gemeinsam unterwegs zu einem Ziel, das sie gemeinsam suchen, entdecken und in vielem sich auch schenken lassen müssen.

5.5 Bildung als Hilfe für den werdenden Menschen, in seinen Grunderfahrungen und Grundbedürfnissen die Sinnfrage wahrzunehmen

Einst galt als gebildet, wer auf möglichst viele Fragen die richtigen Antworten zu geben wusste. Heute besteht Bildung eher darin, im richtigen Zeitpunkt die richtigen Fragen zu stellen und zu wissen, wo man die Antwort suchen kann. Die Frage aller Fragen in jedem Leben ist aber wohl die *Sinnfrage*. Es ist die alte und ewig neue Frage, die I. Kant bekanntlich so auffächerte: *Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch?* Dichterisch formuliert H. Kleist die uralten Menschheitsfragen in der *Hermannsschlacht* in den drei Fragen des Quintilius Varus an die Alraune: „*Wo komm ich her? Wo bin ich? Wohin wandr' ich?*“

Kleist lässt diese Fragen sehr pessimistisch beantworten: „*Aus Nichts, Quintilius Varus! /... Ins Nichts, Quintilius Varus! / ... Zwei Schritt vom Grab, Quintilius Varus, / Hart zwischen Nichts und Nichts!*“¹⁹³ Kleist bringt damit eine Antwort zum Ausdruck, welche auch die Lebenseinstellung manches Nihilisten unserer Tage ist. Wie sehr ein solcher Pessimismus die Lebenskräfte und die Lebensfreude zu lähmen vermag, bringt Kleist in der Reaktion des Varus zum Ausdruck. Dieser nennt die Alraune „*das*

sinnverrückte Weib (!) und antwortet seinen Feldherrn auf die Frage „*Was war das?*“: „*Sie hat des Lebens Fittich mir / Mit ihrer Zunge scharfen Stahl gelähmt.*“¹⁹⁴

Lebenserfüllung kann nur finden, wer den Sinn seines Lebens entdeckt. V. E. Frankl hat durch sein Lebenswerk und durch sein Lebenszeugnis die Richtigkeit von F. Nietzsches Wort bewiesen: *Wer ein Warum zum Leben hat, erträgt fast jedes Wie!* Und eben dieser Begründer der Existenzanalyse hat auch gezeigt, dass die noogene Neurose, entstanden aus dem Sinnverlust oder dem Unvermögen, einen Sinn seines Lebens zu entdecken, die Not unserer Zeit ist.¹⁹⁵

Dass Menschen einen Sinn brauchen, erfährt schon das Kleinkind auf tausenderlei Weise. Welchen Sinn seine Eltern in seinem Leben sehen, strömt in sein Innerstes, möge das seiner Umgebung bewusst sein oder nicht. Das Bedürfnis nach Sinn, Sinnhaftigkeit des Tuns und Sinnerfüllung des Lebens ist ein lebensbegleitendes Grundbedürfnis. Es dokumentiert sich oft verhüllt in Lebensäußerungen, die vom Physischen bis zum subtil Geistigen reichen können. Wir finden sie auch in den jugendlichen Subkulturen von den Halbstarke, Hippies und Punks bis zu den Skinheads, Rockers und Heavy-Metal-Fans. Man kann die Sinnfrage beantworten (und verfehlen) ganz einfach durch die Art und Weise, wie man lebt, den Alltag bewältigt, seine Erfahrungen meistert und mit seinen Bedürfnissen umgeht. Viele Menschen kommen auf diese Weise zu einem sehr sinnerfüllten Leben, wobei der Sinn dieses Lebens auf sehr unterschiedlichen Gebieten liegen kann und durchaus nicht reflektiert, bedacht oder begründet sein muss. Für eine Bildung, wie wir sie in unseren höheren Schulen anstreben, sollte man erwarten können, dass die Sinnfrage bewusst bedacht und im Gewissen begründet wird. Es kann für junge Menschen in den Jahren der Reifezeit, vor allem zwischen dem 15. und 18. Lebensjahr, eine große Hilfe sein, wenn sie mit ewigen Lebensfragen konfrontiert werden. Blaise Pascal formulierte diese einmal so: „*Ich sehe diese furchtbaren Räume des Weltalls, die mich umschließen, und ich fühle mich an einen Winkel dieser unermesslichen Ausdehnung gebunden, ohne zu wissen, warum ich gerade an diesen Ort gestellt bin und nicht an einen anderen, noch warum mir die kleine Zeitspanne, die mir zum Leben gegeben ist, gerade an diesem und nicht an einem anderen Punkt der ganzen Ewigkeit zugeordnet ist: der Ewigkeit, die mir vorausgegangen ist und jener, die mir folgt. Ich sehe auf allen Seiten nur Unendlichkeiten, die mich umschließen wie ein Atom und wie einen Schatten, der nur einen Augenblick dauert und nicht wiederkehrt.*“¹⁹⁶ Die Geschichte der Philosophie, der Religionen, der Literatur und auch die Welt des Films bieten eine Fülle einschlägiger Beispiele für jedes Lebensalter und für jede individuelle Disposition.

Das Warum und Wozu des Lebens ist immer verschränkt mit dem weiten Feld der *Werterziehung*. Probleme liegen hier allerdings nicht bloß auf der Seite der Educanden. Auch die Erzieher und Bildner sind Kinder ihrer Zeit und so ist verständlich, wenn die Frage gestellt wird: „*Doch wie lässt sich die Erziehungspflicht erfüllen, wenn Erzieher in zentralen religiös-weltanschaulichen oder moralischen Fragen wertunsicher sind? Sollen sie auch dann noch versuchen, Kindern und Jugendlichen zu spirituellem und moralischem Halt zu verhelfen, wenn sie selbst an den haltgebenden Glaubensinhalten zweifeln? Wenn ihnen die überlieferten Werte fremd geworden sind und ihnen glaubwürdige andere fehlen? Sind Agnostizismus und Subjektivismus, Pessimismus und Nihilismus unausweichliche Folgen unserer pluralistischen Kultur oder vermeidbare Übel, die es von der Jugend durch Erziehung fernzuhalten gilt?*“¹⁹⁷ Sol-

che Fragen sind nach W. Brezinka, dem bekannten Erziehungswissenschaftler, dessen Werke in einer Auflage von mehr als 250.000 Exemplaren in vielen europäischen und asiatischen Sprachen verbreitet sind, für die Menschheit dringlicher als empirisch-technische Probleme, auf die sich heute die Erziehungswissenschaft nahezu ausschließlich beschränkt. Es bedarf nach W. Brezinka und nicht wenigen anderen Pädagogen unserer Zeit zur Ergänzung und zur Fundierung der Erziehungslehren und der pädagogischen Forschung heute dringlich einer ‚Normativen Philosophie der Erziehung‘.

Im Zentrum einer solchen steht die Frage nach den Werten und dem Wertvollen. Kein Erzieher kann dieser Frage entkommen. Immer halten wir das eine für gut, wichtig, nützlich, richtig und anderes für weniger gut, weniger wichtig und weniger richtig. Alle Wirklichkeit hat ein Oben und Unten, ein Wertvoll und ein Weniger-Wertvoll. Je vielfältiger, verwirrender und gegensätzlicher die Wertauffassungen sind, umso wichtiger wird auch hier die Frage nach den Maßstäben, mit denen wir messen, was das Gute und was das Bessere ist. Solche Fragen sind kein müßiges intellektuelles Funktionsspiel, sondern integrierender Bestand jeder Allgemeinbildung. Verbunden damit ist die Frage: Dürfen wir unseren Schülern überhaupt die von uns erkannten Wertmaßstäbe als objektiv gültig und subjektiv verpflichtend vorlegen? Da es kein wertfreies Erziehen gibt, ist diese Frage verbunden mit der noch fundamentaleren: Dürfen wir überhaupt erziehen? Manipulieren wir damit nicht die jungen Menschen? Schränken wir damit nicht ihre Freiheit zu eigener Entscheidung ein? Die Antwort hängt mit mehreren Dingen zusammen. Da ist zunächst einmal festzuhalten, dass ‚*manipulieren*‘ heißt: einen anderen gegen seinen Willen oder gegen sein Wohl fremden Interessen dienstbar zu machen oder ihn gar zu Unwertem zu verführen. Beides ist bei Bildung und Erziehung nicht der Fall. Die Orientierung an Werten ist ebenso wenig Manipulation wie die Vermittlung der Muttersprache. Jeder und jede muss zunächst an einer konkreten Sprache in diesen Lebensbereich einsteigen. Würde man Kinder keine Sprache erlernen lassen, damit sie nach ihrer Mündigkeit selbst entscheiden können, ob Englisch, Deutsch oder Russisch ihre Muttersprache sein soll, wir würden sie nicht entscheidungsfreier machen. Im Gegenteil: Nur wer zunächst eine Sprache lernt, wird fähig, sich dann auch andere Sprache anzueignen. Ähnlich ist es mit Werten und Wertordnungen. Sich an ihnen orientieren heißt nicht unfrei werden. Der holländische Psychologe M. J. Langeveld sprach in diesem Zusammenhang von ‚*Formsystemen*‘, die vorhanden sein müssen, soll Wertfähigkeit überhaupt zur Entfaltung kommen.¹⁹⁸

Allerdings ist es nicht gleichgültig, welche Wertordnung Kinder vorfinden. Hier unterscheiden sich Werterziehung und Spracherwerb. Gewiss ist da zunächst die Wertordnung der Familie, der Gesellschaft und der Zeit, in die junge Menschen hineingeboren werden. Würde ein Erzieher sich aber damit begnügen, er würde nur anpassen, sozialisieren, jedoch weder erziehen noch bilden. Erziehung und Bildung sind mehr als Sozialisation und Anpassung an die Gesellschaft. Sie verlangen nach kritischer Unterscheidung, wo Anpassung und wo Widerstand am Platze ist. Beide haben eine *kritische Funktion*, die gleicherweise Selbstkritik wie Gesellschaftskritik einschließt. Voraussetzung für diese kritische Funktion ist die Frage, ob und welche Werte und Normen unveränderlich vorgegeben sind. Dass es Werte ‚an sich‘ gibt, daran zweifelt in der Praxis niemand. Jeder ist überzeugt, dass Freiheit besser ist als Sklaverei, Wahrheit besser als Lüge, kurzum, dass es Grundwerte gibt, die sich aus Menschen-

würde und Menschennatur ergeben und die nicht beliebig einem sogenannten höheren Gebot der Stunde geopfert werden dürfen. Ideologien gehen unter, Lebensformen wandeln sich, das Gute aber bleibt gut und das Wahre wahr. Solidarität mit den Schwachen, Einsatz für den Frieden, Toleranz und das Bemühen um Verstehen und Versöhnung sind auch dann wertvoll, wenn Diktaturen sie leugnen. Sie sind Konkretisierungen des Guten an sich und nicht bloße Epiphänomene eines bestimmten Zeitgeistes. Der Wertrelativismus des 19. und des beginnenden 20. Jahrhunderts dürften wohl endgültig als überholt erkannt sein.

Werte wahrnehmen, Werte vorziehen oder verwerfen, sie anerkennen oder ablehnen, all das hat seinen Sitz nicht allein im Intellekt und in der Erkenntnis, sondern im Gewissen. Von Sich-selbst-Verstehen und Sich-Annehmen bis hin zur Sinnfrage erweist sich daher als Zentrum des Bildens und Erziehens die *Gewissensbildung*.¹⁹⁹ Je stärker Mündigkeit und Selbstverantwortlichkeit betont werden, umso größeres Gewicht erlangt das Gewissen jedes Einzelnen. Hier herrscht heute nicht wenig Verunsicherung. Man betont mit Recht die Gewissensautonomie und die Gewissensfreiheit²⁰⁰, verwechselt diese Freiheit aber ebenso oft mit Willkür oder einem Tun-können-was-man-will. Das Gewissen handelt dann souverän und frei, wenn es fähig ist, sich zu orientieren an den Werten des Wahren und Guten, mit anderen Worten, wenn es ein gebildetes Gewissen ist. Wie eine Taschenuhr ihren Zweck nur erfüllt, wenn sie ‚richtig geht‘, d. h. mit der ‚Normalzeit‘ übereinstimmt, so kann das Gewissen nur der wahren Freiheit und Autonomie dienen, wenn es ausgerichtet ist auf das Gute und nicht nur auf das, was jemandem im Augenblick gut tut. Das heißt auch, dass Freiheit nicht nur als ein *Freisein von* Nötigung und Zwang, sondern ebenso als *Freisein für* das Gute im umfassenden Sinn zu sehen ist. Auch hier findet jeder Erzieher und jede Erziehung sich konfrontiert mit einem Wertpluralismus und mit unterschiedlichsten Wertordnungen. Zur Bildung zählt daher heute die Sensibilisierung für die Wertfrage, die Konfrontation mit der Wertproblematik und das Bemühen um Bereitschaft zur Entscheidung für den als recht erkannten Weg. Die schon in anderem Zusammenhang genannte Unterschiedlichkeit nach Lebensalter und Entwicklungsreife gilt auch für die Gewissensbildung.²⁰¹

Wo Sinn in Echtheit und Wahrhaftigkeit gesucht wird, wo das Gewissen den unbedingten Ernst einer ethischen Forderung bejaht, wo im Bereich des Erkennens leidenschaftliches Verlangen nach letzter Realität aufbricht, wo Kunst und Ästhetik zum Ausdruck unendlicher Sehnsucht nach dem letzten Sinn werden, dort bricht nach P. Tillich *die religiöse Frage* auf: Religion in diesem sehr weiten Sinne heißt, „*dass sich uns der menschliche Geist, unter einem besonderen Blickpunkt betrachtet, als religiös darstellt ... Religion ist ... die Dimension der Tiefe in allen Funktionen des menschlichen Geisteslebens.*“²⁰² Mit anderen Worten: Wird die Sinnfrage mit letztem Ernst gestellt, so führt sie zum Tor, das den Lebensbereich Religion öffnet. Man kann sich dem gar nicht entziehen. M. Scheler sieht in diesem Sinne den religiösen Akt „*als wesensnotwendige Mitgift der menschlichen Seele. Es kann gar nicht die Frage ergehen, ob er von einem Menschen vollzogen wird oder nicht. Es kann nur die Frage ergehen, ob er das ihm adäquate Objekt findet, das Ideenkorrelat, zu dem er wesensmäßig gehört, oder ob er auf ein Objekt zielt und es als heilig und göttlich, als absolutes Wertgut bejaht, das seinem Wesen widerstreitet, da es der Sphäre endlicher, kontingenter Güter angehört.*“²⁰³

Die Konsequenzen aus dieser Sicht reichen bis in schulorganisatorische Fragen. Ver-

steht man Religion in diesem weiten Sinne, dann kann die religiöse Frage aus der Bildung nicht ausgeklammert und auch nicht durch Ethik oder sonst etwas ersetzt werden. ‚Religion‘ in diesem Sinn ist aber noch nicht christlicher Glaube. Wo dieser die Bildung bestimmt, dort durchdringt und transzendiert er im Sinne Rahners²⁰⁴ alle Bereiche dieser Bildung und dort erst wird Bildung zu einer ‚christlichen‘. Dieses Durchdringen des Bildens und Erziehens ist nicht ‚ideologischer Überbau‘, sondern tiefste Erfüllung. Das II. Vatikanum sieht dies so: Indem die Kirche das Geheimnis Gottes, des letzten Zieles der Menschen offenkundig macht, „erschließt sie dem Menschen gleichzeitig das Verständnis seiner eigenen Existenz.“²⁰⁵ Damit stellte das II. Vatikanische Konzil sich auf den Boden jenes christlichen Humanismus, den am Beginn des christlichen Abendlandes Irenäus von Lyon so definierte: „Die Glorie Gottes ist der lebendige Mensch, aber das Leben des Menschen ist es, Gott zu sehen.“²⁰⁶ Konzil und Irenäus stehen damit gleicherweise in der Tradition, die zur ‚Bild-Gottes-Lehre‘²⁰⁷ wie auf Plato zurückreicht. Dieser lässt in seinem ‚Staat‘ keinen Zweifel: „Die volle Humanität (ist) nur möglich im Streben nach der Annäherung an das Göttliche, d. h. an das ewige Maß.“²⁰⁸

Gesamtbibliographie

- A. A. V. V., Das Gewissen, Studien des C. G. Jung-Instituts Zürich – Stuttgart 1958.
 Adorno, Theodor, Negative Dialektik, Frankfurt 1975.
 Adorno, Th., Theorie der Halbbildung, in: Gesellschaftstheorie und Kulturkritik, Frankfurt 1975, 67.
 Allers, Rudolf, Das Werden der sittlichen Person, Freiburg 1929.
 Amery, Carl, Das Ende der Vorsehung, Hamburg 1977.
 Arasakumar, R., Sin as triple alienation, in: Bible Bhashyam, an Indian Biblical Quarterly (September 1994), 145–164.
 Arrupe, Pedro, Inkulturation in der Katechese, in: CPB 91 (1978), 198–202.
 Audinet, Jacques, Catéchèse en jeu de société, in: Etudes, Paris 1977, 93–111.
 Auer, Alfons, Autonome Moral und christlicher Glaube, Düsseldorf 1971.
 Böhm, Winfried – Friedberger, Walter – Greshake, Gisbert, Wer ist der Mensch? Was Theologie, Soziallehre und Pädagogik uns sagen, Freiburg/Br. 1983.
 Böhm, Winfried, Was heißt christlich erziehen? Würzburg – Innsbruck 1992.
 Bossle, Lothar, Stichwort ‚Kultur‘, in: Arnold, Wilhelm – Eysenck, Hans Jürgen – Meili, Richard, Lexikon der Psychologie, Neuauflage, Bd. II, Freiburg – Basel – Wien 1980, 1179–1182.
 Braun, Walter, Mythos „Gesellschaft“. Metasozialistische Betrachtungen, Weinheim 1994.
 Brezinka, Wolfgang, Glaube, Moral und Erziehung. Ges. Schr. 8, München – Basel 1992.
 Brezinka, Wolfgang, Allgemeinbildung heute, in: Die politische Meinung 42 (1997) Heft 335, S. 88–95.
 Brezinka, Wolfgang, Erziehung und Tradition, in: Der Greif 1 (1997) 3, 106–115.
 Buber, Martin, Dialogisches Leben, Zürich 1947; dsbe., Reden über die Erziehung, Heidelberg 1953, dsbe., Die Schriften über das dialogische Prinzip, Heidelberg 1954.
 Bultmann, Rudolf, Erziehung und christlicher Glaube, in: Neske, Günther, Martin Heidegger zum 70. Geburtstag. Festschrift, Pfullingen 1959, 175 ff.
 Burgardsmeier, Alfred, Religiöse Erziehung in psychologischer Sicht, Düsseldorf 1955².
 Camus, Albert, Der Mythos von Sisyphos, Reinbek bei Hamburg 1960; dsbe., Verteidigung der Freiheit, Reinbek bei Hamburg 1979.
 Cicero, Tuscul 1, 25, 52.
 Cillien, Ursula, J. G. Herder, in: Klassiker der Pädagogik I, 187–197.
 Coreth, Emmerich, Grundfragen des menschlichen Daseins, Innsbruck 1957.
 Cox, Harvey, Stadt ohne Gott, Stuttgart – Berlin 1967.
 Daecke, Sigrid, Der Mythos vom Tode Gottes. Ein kritischer Überblick, Hamburg 1969.
 Dempf, Alois, Meister Eckhart, Wien 1960.
 Dempf, Alois, Theorie des Gewissens, in: Selbstkritik der Philosophie, Wien 1947.
 Deutscher Katechetenverein München (Hg.), Grundriss des Glaubens. Katholischer Katechismus, München 1980.

- Dilthey, Wilhelm, *Schriften zur Pädagogik*, besorgt von H. Grootzoff – U. Herrmann, Paderborn 1971.
- Ebner, Ferdinand, *Schriften*, hg. v. Seyr Franz, 3 Bde., München 1963–1965.
- Eder, Alois, *Bildung und Gesellschaft*, Wien – München 1965.
- Eggersdorfer, Franz Xaver, *Stichwort Bildung*, in: *Lexikon der Pädagogik*, Freiburg 1952, Bd. 1.
- Engels, Friedrich, *Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staates* (1884). Im Anschluss an Lewis H. Morgans Forschungen, Berlin 1946.
- Erikson, Erik, *Identität und Lebenszyklus*, Frankfurt/M. 1973.
- Erikson, Erik, *Kindheit und Gesellschaft*, Stuttgart 1961.
- Fischl, Johann, *Geschichte der Philosophie*, Bd. I, Graz – Salzburg – Wien 1947.
- Fischl, Johann, *Geschichte der Philosophie*, Bd. II, Graz – Salzburg – Wien 1950.
- Fischl, Johann, *Geschichte der Philosophie*, Bd. III, Graz – Salzburg – Wien 1950.
- Flitner, Andreas, *Die abendländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung*, Bad Godesberg 1947.
- Frankl, Viktor E., *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. Eine Auswahl aus dem Gesamtwerk*, München 1979⁵; dsbe., *Pathologie des Zeitgeistes*, Wien 1955.
- Freyer, Herbert, *Theorie des gegenwärtigen Zeitalters*, Stuttgart 1967⁵.
- Fuchs, Harald, *Stichwort Bildung*, in: *Reallexikon für Antike und Christentum*, II. Bd. 1954, 346–362.
- Gabriel, Leo, *Vom Brahma zur Existenz*, Wien 1954².
- Gerl, Hanna-Barbara – Romano Guardini. *Leben und Werk*, Mainz 1985.
- Glucksmann, André, *Köche und Menschenfresser, Über die Beziehung zwischen Staat, Marxismus und Konzentrationslager*, Berlin 1976.
- Goethe, Johann Wolfgang, *Schriften zur Kunst*, in: *Goethes Werke XII.*, Hamburg 1953.
- Goethe, Johann Wolfgang, *West-östlicher Divan: Buch des Unmuts*; in: *Goethes Werke II.*, Hamburg 1952².
- Goethe, Johann Wolfgang, *Zahme Xenien IV*, in: Hellen, Eduard von der (Hg.), *Goethes Sämtliche Werke. Jubiläums-Ausgabe in 40 Bänden*, Bd. 4 Berlin 1902, 33–135.
- Goldbrunner, Josef, *Individuation*, Freiburg 1949, dsbe, *Realisation*, Freiburg 1966.
- Gonzales-Carvajal, Luis, *Kulturen im heutigen Europa*, in: Korherr, Edgar Josef (Hg.), *Dokumentation des VI. Europäischen Forums für Religionsunterricht an weiterführenden Schulen in Madrid 1994*, Graz 1995, 9.
- Gravissimum educationis (=GE) in: Ilgner, Rainer, *Handbuch Katholische Schule* Bd. 1.
- Greshake, Gisbert, *Grundaussagen einer theologischen Anthropologie*, in: Böhm, Winfried – Friedberger, Walter – Greshake, Gisbert, *Wer ist der Mensch?*, 9–49.
- Guardini, Romano, *Das Ende der Neuzeit* (1. Aufl.: o. J.), Würzburg 1986¹⁰.
- Habermas, Jürgen, *Stichworte zur „Geistigen Situation der Zeit“*, 2 Bde., Frankfurt/M. 1979.
- Hägelsperger, Franz (Hg.), *Erläuterungen der Nachfolge Christi*, Regensburg 1929.
- Hammelsbeck, Oskar, *Konfessionalität in Erziehung und Schule*, in: *Die Sammlung*, 1951, 132 ff.
- Hammelsbeck, Oskar, *Volksschule in evangelischer Verantwortung*, Bochum o. J. (1961), 6; vgl. dazu auch: Hammelsbeck, Oskar, *Evangelische Lehre von der Erziehung 1950, 1958*².
- Hänsel, Ludwig, *Goethe. Chaos und Kosmos*, Wien 1949.
- Hänsel, Ludwig, *Der neuen Schule entgegen*, Wien 1956.
- Hartmann, Nikolai, *Ethik*, Berlin – Leipzig 1926, 1962⁴.
- Hegel, F., *Der entfremdete Geist. Die Bildung*, in: dsbe., *Phänomenologie des Geistes*, Frankfurt 1973.
- Hegel, Friedrich, *Gymnasialrede vom 29. 9. 1809*, zit. n. Heydorn, Heinz J., *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*, Frankfurt/M. 1979, Bd. 2, 31.
- Heitger, Marian, *Prolegomena zu einer neuen Bestimmung des Verhältnisses von Religion und Bildung*, in: *Wissenschaft und Glaube. Vierteljahrschrift der Wiener Kath. Akademie* 1 (1988) 1, 40–52.
- Hentig, Hartmund, *Ist Vernunft lehrbar?* in: dsbe. *Die Menschen stärken, die Sache klären*, Stuttgart 1985, 58; dsbe. *Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?*, Stuttgart 1971.
- Herrade von Landsperg. *Hortus deliciarum*, in: Alt, Robert, *Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte*, Berlin-Ost 1960, Bd. I, 112 f.
- Hofmann, Rudolf, *Gewissen – Mitte der Person*, Freiburg 1978.
- Hörburger, Franz - Simonic, Anton, *Handbuch der Pädagogik* Bd. 3, Wien 1953.
- Hörburger, Franz, *Geschichte der Erziehung und des Unterrichts*, Wien – München 1964, 97.
- Humboldt, Wilhelm, *Bildung und Sprache. Eine Auswahl aus seinen Schriften* besorgt von Menze, Clemens, Reihe: *Schöninghs Quellen zur Geschichte der Pädagogik*, Paderborn 1959.
- Humboldt, Wilhelm, *Gesammelte Schriften I*, Berlin 1903.
- Humboldt, Wilhelm, *Gesammelte Schriften*, hg. von Leitzmann, Albert, Preuß. Akademie der Wissen-

- schaften, 17 Bde., Berlin 1903–1936.
- Ilgner, Rainer, Handbuch Katholische Schule, 6 Bde.; Köln 1994.
- Illich, Ivan, Schulen helfen nicht. Über das mythenbildende Ideal der Industriegesellschaft, Hamburg 1972.
- Interdiözesanes Amt für Unterricht und Erziehung (Hg.), Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht an AHS (Kommentierte Ausgabe 1983), Salzburg 1983.
- Irenäus von Lyon, Adversus haereses IV, 20, 7.
- Jaeger, Werner, Il conflitto degli ideali di cultura nel età di Platone (= III. Bd. der deutschen Ausgabe ‚Paideia‘; im Deutschen schon am Ende des II. Bd.), Florenz 1959.
- Jaeger, Werner, Paideia, Bd. III, Berlin-Leipzig 1947.
- Jaeger, Werner, Paideia. Die Formung des griechischen Menschen. Berlin I. Bd. 1936, II. Bd. 1944, III. Bd. 1947.
- Jaspers, Karl, Über Bedingungen und Möglichkeiten eines neuen Humanismus, Stuttgart 1978.
- Kampmann, Theoderich, Erziehung und Glaube, München 1960.
- Kautz, Heinrich, Neubau des Religionsunterrichtes II, Kevelaer 1926.
- Kern, Hans u. a. (Hg.), Projekt Psychologie, St. Pölten – Wien – Salzburg 1985.
- Kittel, Helmuth, Schule unter dem Evangelium, Braunschweig 1949.
- Kondziela, Joachim, „Solidaritätsprinzip“, in: Klose, Alfred – Mantl, Wolfgang – Zsifkovits, Valentin (Hg.), Katholisches Soziallexikon, Innsbruck – Wien – München – Graz – Köln 1980², 2577.
- Kopp, Ferdinand, Schule für das Kind. Randbemerkungen zur Schulpädagogik und Didaktik. Donauwörth 1976.
- Korherr, Edgar Josef, Chancen und Grenzen des RU an AHS, in: Theologisch-praktische Quartalschrift 131 (1983), 112–126; dsbe., Lehrplanerneuerung - ja oder nein?, in: Schulfach Religion 3 (1984), 345–367; dsbe., Übersicht über die kommentierten Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht an AHS und BHS 1983, 3 (1984), 403–445; dsbe., Religionspädagogik im Spannungsfeld von Kultur und Glaube, in: Hrubí, Franz Rupert (Hg.), Universität – Bildung – Humanität, Wien 1989, 237–262.
- Korherr, Edgar Josef, Das Ereignis von Basel, in: CPB 102 (1989) 6, 292 f.
- Korherr, Edgar Josef, Die Sicherung und Festigung des Unterrichts- und Erziehungsertrags, in: CPB 104 (1991) 1, 7–12.
- Korherr, Edgar Josef, Ideengeschichtliche und schulgeschichtliche Wurzeln des österreichischen Bildungswesens, Graz 1988.
- Korherr, Edgar Josef, Inkulturation und Katechese in Europa, in: Theologie im Dialog. Festschrift zum 400-Jahr-Jubiläum der Kath.-Theol. Fakultät der Karl-Franzens-Universität in Graz, Graz–Wien–Köln 1985, 61–84; dsbe., Religionspädagogik im Spannungsfeld von Kultur und Glaube, in: Hrubí, Franz Rupert (Hg.), Universität–Bildung–Humanität. Festschrift für Eder Alois, Wien 1989, 237–262.
- Korherr, Edgar Josef, La enseñanza de la religión en el conjunto del currículo escolar, in: Teologia y Catequesis, 52 (Okt./Dez. 1994), 53–74.
- Korherr, Edgar Josef, Pädagogische Psychologie für Theologen, Graz 1990.
- Korherr, Edgar Josef, Pestalozzi und die Anfänge der Sozialpädagogik, in: dsbe., Ideengeschichtliche und schulgeschichtliche Wurzeln, 73–79.
- Korherr, Edgar Josef, Querverbindungen zwischen Religion und Geographie in einem sich erneuernden europäischen Schulwesen, in: Büttner, Manfred – Leitner, Wilhelm (Hg.), Beziehungen zwischen Orient und Okzident. Interdisziplinäre und interregionale Forschungen. Ergebnisse des Symposiums Graz 3.–6. September 1992, Bd. 8 der Abhandlungen zur Geschichte der Geowissenschaften und Religion/Umwelt-Forschung, 2 Teile, Bochum 1992, Teil 1, 37–84.
- Korherr, Edgar Josef, Religionsunterricht und Gemeindegatechese im Dienste der Brüderlichkeit, in: Marböck, Johann (Hg.), Brüderlichkeit. Aspekte der Brüderlichkeit in der Theologie, Grazer Theol. Studien, Graz 1981, 173–193; dsbe., Katechese und Caritas, in: CPB 94 (1981), 326–338; dsbe., Katecheza i Diakonia (Caritas), in: Ruch Biblijny i Liturgiczny Nr. 2 ROK XXXIX (1986), 155–172.
- Korherr, Edgar Josef, Schulischer Religionsunterricht und das Bemühen um Wechselbeziehung der Unterrichtsgegenstände, in: Angel, Hans-F. – Hemel, Ulrich (Hg.), Basiskurse im Christsein. Festschrift zu Ehren von Wolfgang Nastainczyk, Frankfurt/M. – Bern – New York – Paris 1992, 79–95.
- Korherr, Edgar Josef, Sorge um das Kind - Sorge der Kirche, in: Das Kind in der Verantwortung von Familie und Schule. Katholische Aktion Österreichs informiert, Wien 1980, 17–58.
- Korherr, Edgar Josef, Von Freud bis Drewermann. Tiefenpsychologie und Religionspädagogik, Innsbruck 1993.

- Krakowski-Steinmetz, Karin, ‚Meister Eckharts inkarnatorische Mystik. Die Gottesgeburt in der Seele‘, (theologische Diplomarbeit), Linz 1994.
- Kratochwil, Leopold, Unterricht planen und gestalten. Materialien zur Unterrichtspraxis, Wien 1982.
- Küng, Hans, Projekt Weltethos, Rottenburg 1993⁵.
- Kunisch, Hermann (Hg.), Eckhart, Paula, Seuse. Ein Textbuch aus der altdeutschen Mystik, Hamburg 1958.
- Langeveld, Martinus J., Das Kind und der Glaube, Braunschweig 1959.
- Laun, Andreas, Das Gewissen – oberste Norm des Handelns, Innsbruck 1984.
- Le Trocquer, Richard, Was bist du Mensch? Aschaffenburg 1959.
- Leist, Marielene, Kein Glaube ohne Erfahrung, Kevelaer 1972; dsbe., Neue Wege der religiösen Erziehung, München 1968.
- Lersch, Philipp, Aufbau der Person, Berlin – Heidelberg 1970¹¹.
- Lévy, Bernard-Henri, Das Testament Gottes. Der Mensch im Kampf gegen Gewalt und Ideologie, Wien – München – Zürich – Innsbruck 1980.
- Lichtenstein, Ernst, Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel, Heidelberg 1966.
- Litt, Theodor, Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, Bonn 1957⁴.
- Litt, Theodor, Individuum und Gemeinschaft, Heidelberg 1950³.
- Lohff, Wenzel, Glaubenslehre und Erziehung, Göttingen 1974.
- Lohfink, Norbert, ‚Seid fruchtbar und füllt die Erde an!‘. Zwingt die priesterschriftliche Schöpfungs- darstellung die Christen zum Wachstumsmythos? in: Bibel und Kirche 30 (1975), 77–82.
- Lohner, Alexander, Peter Wust – Gewissheit und Wagnis. Eine Gesamtdarstellung seiner Philosophie, Paderborn 1995.
- Löwith, Karl, Das Individuum in der Rolle des Mitmenschen, Darmstadt 1962².
- Lübbe, Hermann, Diskussion mit Dux, Günter, in: Schatz, Oskar – Spatenegger Hans (Hg.), Wovon werden wir morgen geistig leben? Mythos, Religion und Wissenschaft in der „Postmoderne“, Salzburg 1986, 240.
- Luft, Joseph, Einführung in die Gruppendynamik, Stuttgart 1971.
- Makarenko, Anton S., Ausgewählte Schriften (besorgt von Wittig, Horst), Paderborn 1961.
- Marx, Karl, Bildung und Erziehung, in: Wittig, Horst, Studentexte zur Marx’schen Bildungskonzeption, Paderborn 1968, 201.
- Mayer, Frederik, Aufforderung zur Menschlichkeit. Erzieherische Welterperspektiven. Wien 1975.
- Mayer, Frederik, Einladung zur Tat. Ein Kreativkonzept für die religiöse Erziehung, Wien 1976.
- Mayer, Frederik, Vorurteil, Geißel der Menschheit, Wien 1975.
- Meadows, Dennis u. a.(Hg.), Die Grenzen des Wachstums, Reinbek b. Hamburg 1973.
- Meister, Richard, Beiträge zur Theorie der Erziehung, Wien 1946; dsbe., Entwicklung und Reformen des österreichischen Studienwesens, Wien – Köln 1963.
- Meister, Richard, Geistige Objektivierung und Resubjektivierung. Kultur und Erziehung, in: Wiener Zeitschrift für Philosophie, Psychologie und Pädagogik 1 (1947) 1, 56 ff.; dsbe., Beiträge, Wien 1946.
- Menge, Hermann, Griechisch-deutsches Schulwörterbuch mit besonderer Berücksichtigung der Etymologie, Berlin – Schöneberg 1906.
- Merlau-Ponty, Maurice, Phänomenologie der Wahrnehmung (Paris 1945), Berlin 1966⁴.
- Meves, Christa, Erziehen lernen aus tiefenpsychologischer Sicht, München 1975⁵.
- Meyer, Adolf, Wilhelm von Humboldt, in Scheuerl, Hans, Klassiker der Pädagogik I, München 1979, 206.
- Müller, Alois, Die neue Kirche und die Erziehung, Einsiedeln 1966.
- Nastainczyk, Wolfgang, Religiös erziehen, Freiburg, Basel, Wien 1981.
- Nastainczyk, Wolfgang, Thesen eines Theologen zu neueren Entwicklungen in der Pädagogik, in: Pöggeler, Franz, Perspektiven einer christlichen Pädagogik, Freiburg, Basel Wien 1978, 72 ff.
- Nave-Herz, Rosemarie, Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung, Darmstadt 1994.
- Nietzsche, Friedrich, Also sprach Zarathustra, Leipzig 1902.
- Nietzsche, Friedrich, Die fröhliche Wissenschaft (1881/82), Leipzig 1923.
- Nohl, Hermann, Die Theorie der Bildung, in: Nohl, Hermann – Pallat Ludwig (Hg.): Handbuch der Pädagogik Bd. I, Berlin – Leipzig 1933, 3–80.
- Österreichische Kommission für Bildung und Erziehung der Österreichischen Bischofskonferenz (Hg.),

- Österreichisches Katechetisches Direktorium für Kinder- und Jugendarbeit, Wien 1981.
- Padberg, Rudolf, Glaube und Erziehung, Paderborn 1959.
- Pascal, Blaise Gedanken, Berlin – Darmstadt – Wien 1964.
- Paulsen, Friedrich, Ausgewählte pädagogische Abhandlungen, Paderborn 1960.
- Pfiegler, Michael, Leben. Bildung. Heilige Bildung. Klosterneuburg, München 1957⁶.
- Piaget, Jean, Das moralische Urteil beim Kinde, Freiburg 1954.
- Pieper, Marianne (Hg.), Beziehungskisten und Kinderkram. Neue Formen der Elternschaft, Frankfurt 1994.
- Pietschmann, Herbert, Das Ende des naturwissenschaftlichen Zeitalters, Hamburg 1983; dsbe., Naturwissenschaft und Glaube, in: Kolb, Anton (Hg.), Glaube, Wissen, Zukunft, Graz 1987, 135–146; dsbe., Die Welt, die wir uns schaffen, Wien – Hamburg 1984.
- Quint, Josef, Meister Eckhart. Deutsche Predigten und Traktate, München 1963 (=debebe-Klassiker). Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hg.), Meister Eckhart, Die deutschen und lateinischen Werke, Stuttgart 1936 ff.
- Rahner, Karl, Sendung und Gnade, Innsbruck 1959
- Rahner, Karl, Schriften zur Theologie IV, Einsiedeln 1960.
- Rahner, Karl – Vorgrimler, Herbert (Hg.), Kleines Konzilskompendium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums mit Einführungen und ausführlichem Sachregister, Freiburg – Basel – Wien 1979¹³.
- Rauscher, Erwin, Religion im Dialog. Fächerverbindung, Projektstruktur, Religionsunterricht, Frankfurt 1991.
- Reble, Albert, Geschichte der Pädagogik Stuttgart 1975¹².
- Rief, Josef, Elemente einer Gewissensbildung, in: Hauptabteilung Schule/Hochschule des Erzbischöflichen Generalvikariats Köln (Hg.), Aus dem Glauben leben. Pädagogische Wochen 1985, Köln o. J. (1985), 115–150.
- Röhl, Klaus Rainer, Linke Lebenslügen, Frankfurt/M. – Berlin 1994².
- Rohracher, Hubert, Die Vorgänge im Gehirn und das geistige Leben, Leipzig 1948.
- Rohracher, Hubert, Einführung in die Psychologie, Wien – Innsbruck 1953⁵.
- Rosenzweig, Alfons, Understanding the Sides and the Healthy, New York 1954.
- Röttig, Paul F., Dialog der Kulturen, Wien 1971.
- Rückert, Friedrich, Gesammelte Poetische Werke in 12 Bden., Bd. 8: Weisheit des Brahmanen, Frankfurt/M. 1882.
- Ruf, Ambrosius Karl, Grundkurs Moraltheologie, Bd.II, Gewissen und Entscheidung, Freiburg/Br. 1977.
- Rüh, Ulrich, Geschichte der abendländischen Mystik, Bd. I, Die Grundlegung durch die Kirchenväter und die Mönchstheologie des 12. Jahrhunderts, München 1990.
- Sartre, Jean Paul, Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie, Reinbek bei Hamburg 1962; dsbe., Die Wege der Freiheit, Stuttgart – Hamburg – Baden/Baden 1949; dsbe., Die Transzendenz des Ego, Reinbek bei Hamburg 1982.
- Schedl, Claus, Im Anfang war das Wort. Zur Auffindung der ältesten aramäischen Bibelübersetzung, Targum Palestinense, in: CPB 94 (1981) 2, 117–121 (deutsche Erstübersetzung).
- Scheibe, Wolfgang, Die Pädagogik im 20. Jahrhundert, Stuttgart 1960.
- Scheler, Max, Bildung und Wissen, Frankfurt 1947.
- Scheler, Max, Vom Ewigen im Menschen, Gesammelte Werke, Bd. V, Bern – München 1968.
- Schenk-Danzinger, Lotte, Entwicklung – Sozialisation – Erziehung, Wien 1975.
- Schenk-Danzinger, Lotte, Entwicklungspsychologie, Wien, völlig neubearb. Aufl. 1988²⁰.
- Schilling, Hans, Bildung als Gottesbildlichkeit. Exegetische und motivgeschichtliche Studie zum Bildungsbegriff. München 1958.
- Schleiermacher, Friedrich E. D., Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern (1799), in: Kritische Gesamtausgabe I. Abt., Bd. 2, hg. von Meckenstock, Günter, Berlin – New York 1984, 184–326.
- Schnackenburg, Rudolf, Christliche Existenz nach dem Neuen Testament, 2 Bde., München 1967.
- Schorb, Alfons und Otto, Erzogenes Ich – Erziehendes Du, Stuttgart 1958.
- Schultes, Gerhard, ‚Das Projekt Weltethos‘ in der Erziehung, in: CPB 107 (1994) 1, 62 f.
- Schwarz, Richard, Bildung als Problem und Aufgabe heute, in: Wissenschaft und Weltbild 13 (1960) 1, 14–15.
- Schwarz, Richard, Humanismus und Humanität in der modernen Welt, Stuttgart 1965.
- Schwarz, Richard, Wissenschaft und Bildung, Freiburg 1957.
- Seeber, David A., Was sind Grundwerte? In: Herder-Korrespondenz 30 (1976), 381 ff.

- Seel, Helmut, Bildung durch Wissenschaft in Schule und Erwachsenenbildung, in: *Erwachsenenbildung in Österreich* 43 (1992) 5, 21.
- Simpfendorfer, Werner, Befreiende Erziehung. Zur dialogischen Erziehung Paolo Freires, in: Lüning, Hildegard, *Schadet die Schule unseren Kindern*, Düsseldorf 1972, 91–111.
- Söhnngen, Gottlieb, Die biblische Lehre von der Gottesebenenbildlichkeit des Menschen, in: dsbe., *Die Einheit in der Theologie. Gesammelte Abhandlungen, Aufsätze, Vorträge*, München 1952, 173–211.
- Sölle, Dorothee, *Stellvertretung. Ein Kapitel Theologie nach dem ‚Tode Gottes‘*, Stuttgart 1965².
- Sombart, Werner, *Vom Menschen*, Berlin 1936.
- Spitz, René, *Die Entstehung der ersten Objektbeziehungen*, Stuttgart 1957².
- Spranger, Eduard, *Kultur und Erziehung*, Leipzig, 1922².
- Spranger, Eduard, *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*, Halle a. d. S. 1930⁷.
- Spranger, Eduard, *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens*, Berlin 1910, 1960².
- Steidl, Roland, *Gerechtigkeit und Frieden umarmen sich. Eine Einführung in den Konziliaren Prozess*, in: CPB 102 (1989) 3, 105–107.
- Steinlechner, Manfred, *Bildungsmythen der Moderne*, Innsbruck 1992.
- Stichweh, Klaus, *Erscheinungsformen der Vateridee bei Karl Marx*, in: Tellenbach, Hubertus (Hg.), *Das Vaterbild im Abendland*, Bd. 1, Stuttgart 1978, 166–178.
- Stippel, Fritz, *Personale Pädagogik*, in: *Kat. Bl.* 82 (1957), 532 ff.
- Stöckle, Bernhard, *Grenzen der autonomen Moral*, München 1974.
- Strätling, Barthold – Helga Strätling-Tölle, *Kinder zwischen Gut und Böse*, Limburg 1970.
- Tausch, Reinhard, *Erziehungspsychologie*, 8. neugest. Aufl. Göttingen 1977.
- Themenheft „Beiträge zur multikulturellen bzw. interkulturellen Erziehung“, CPB 106 (1993) 4.
- Tillich, Paul, *Die Frage nach dem Unbedingten*, *Gesammelte Werke*, Bd. 5, Stuttgart 1964.
- Tolstoj, Leo *Ausgewählte pädagogische Schriften*, hg. von Rutt, Theodor, Paderborn 1960.
- Ven, Johannes A. van der – Ziebertz, Hans Georg, *Jugendliche in multikulturellem und multireligiösem Kontext*, in: *Religionspädagogische Beiträge* (1995) Nr. 35, 151–160.
- Wegenast, Klaus, *Jugend – Zukunft – Glaube*, Bern 1987.
- Willmann, Otto, *Aus Hörsaal und Schulstube*, Freiburg/Br. 1911².
- Willmann, Otto, *Didaktik als Bildungslehre*, Braunschweig 1923⁵, Wien 1957⁷.
- Wilpert, Paul, *Was ist Bildung heute?* In: *Bremer Vorträge zur Bildungstheorie*, Bremen 1957.
- Woschitz, Karl, *De Homine*, Graz – Wien – Köln 1984, 16–136; dsbe., *Erneuerung aus dem Ewigen. Denkweisen – Glaubensweisen in Antike und Christentum nach Off. 1–3*, Wien – Freiburg – Basel 1987.
- Woschitz, Karl, *Erneuerung aus dem Ewigen, Denkweisen – Glaubensweisen nach Offb. 1–3*, Wien – Freiburg – Basel 1987.
- Wust, Peter, *Ungewissheit und Wagnis*, Graz 1937.
- Zarncke, Lilly, *Kindheit und Gewissen*, Freiburg 1951.
- Zulehner, Paul M., *Herausforderungen an die Erziehung in christlicher Verantwortung*, in: *Ordensnachrichten* 34 (1995) 2, 3–16.
- Zulliger, Hans, *Umgang mit dem kindlichen Gewissen*, Stuttgart 1954.

-
- 1 F. E. D. Schleiermacher, *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern* (1799), in: *Kritische Gesamtausgabe I. Abt.*, Bd. 2, hg. von G. Meckenstock, Berlin – New York 1984, 184–326.
 - 2 R. Bultmann, *Erziehung und christlicher Glaube*, in: G. Neske, *Martin Heidegger zum 70. Geburtstag. Festschrift*, Pfullingen 1959, 175 ff.
 - 3 O. Hammelsbeck, *Volksschule in evangelischer Verantwortung*, Bochum o. J. (1961), 6; vgl. dazu auch: O. Hammelsbeck, *Evangelische Lehre von der Erziehung* 1950, 1958²; O. Hammelsbeck, *Konfessionalität in Erziehung und Schule*, in: *Die Sammlung*, 1951, 132 ff.; H. Kittel, *Schule unter dem Evangelium*, Braunschweig 1949.
 - 4 Vgl. R. Ilgner, *Handbuch Katholische Schule*, 6 Bde.; Köln 1994.
 - 5 Der lateinische und deutsche Text dieses Dokumentes ‚Gravissimum educationis‘ (=GE) in: R. Ilgner, *Handbuch Katholische Schule* Bd. 1, 24–48.
 - 6 Schlüssel weist dies nach: M. Heitger, *Prolegomena zu einer neuen Bestimmung des Verhältnisses von Religion und Bildung*, in: *Wissenschaft und Glaube. Vierteljahrschrift der Wiener Katholischen Akademie* 1 (1988) 1, 40–52. Heitger kommt zum Schluss: „...immer, wenn es um Bildung geht,

-
- muss Religion als deren Bedingung schon vorausgesetzt sein` (42).
- 7 K. Rahner, *Sendung und Gnade*, Innsbruck 1959, 301 ff.; vgl. auch dsbe., *Schriften zur Theologie IV*, Einsiedeln 1960, 482; A. Müller, *Die neue Kirche und die Erziehung*, Einsiedeln 1966, 13–34.
 - 8 Vgl. H. Schilling, *Bildung als Gottesbildlichkeit. Exegetische und motivgeschichtliche Studie zum Bildungsbegriff*. München 1958; R. Schwarz, *Wissenschaft und Bildung*, Freiburg 1957, 38 f.
 - 9 Vgl. F. Hörburger – A. Simonic, *Handbuch der Pädagogik Bd. 3*, Wien 1953, 81.
 - 10 Vgl. F. X. Eggersdorfer, *Stichwort Bildung*, in: *Lexikon der Pädagogik*, Freiburg 1952, Bd. 1, 476ff.
 - 11 H. Menge, *Griechisch-deutsches Schulwörterbuch mit besonderer Berücksichtigung der Etymologie*, Berlin-Schöneberg 1906, 422.
 - 12 F. Stippel, *Personale Pädagogik*, in: *Kat. Bl.* 82 (1957), 532 ff.
 - 13 F. Paulsen, *Ausgewählte pädagogische Abhandlungen*, Paderborn 1960, 1.
 - 14 Vgl. dazu R. Schwarz, *Wissenschaft und Bildung*, 48; W. Jaeger, *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*, Berlin I. Bd. 1936, II. Bd. 1944, III. Bd. 1947; H. Fuchs, *Stichwort Bildung*, in: *Reallexikon für Antike und Christentum*, II. Bd. 1954, 346.
 - 15 H. Seel, *Bildung durch Wissenschaft in Schule und Erwachsenenbildung*, in: *Erwachsenenbildung in Österreich* 43 (1992) 5, 21; vgl. dazu H. Nohl, *Die Theorie der Bildung*, in: H. Nohl – L. Pallat (Hg.): *Handbuch der Pädagogik Bd. I*, Berlin – Leipzig 1933, 3–80, hier v. a. 27.
 - 16 Vgl. L. Bittlinger, *Lerntheorien und Erziehung*, in: *Staatsinstitut für Schulpädagogik (Hg.): Plädoyer für Erziehung*, Donauwörth 1975, 78–115.
 - 17 So R. Schwarz, *Wissenschaft und Bildung*, 36 ff., wo das humanistische Erbe der abendländischen Bildungstradition in der ganzen Breite aufgerollt wird.
 - 18 Vgl. etwa A. S. Makarenko, *Ausgewählte Schriften (besorgt von Horst Wittig)*, Paderborn 1961.
 - 19 Vgl. J. Habermas, *Stichworte zur „Geistigen Situation der Zeit“*, 2 Bde., Frankfurt/M. 1979.
 - 20 K. R. Röhl, *Linke Lebenslügen*, Frankfurt/M. – Berlin 1994².
 - 21 W. v. Humboldt, *Gesammelte Schriften*, hg. von A. Leitzmann, Preuß. Akademie der Wissenschaften, 17 Bde., Berlin 1903–1936, hier: III, 352; vgl. auch A. Meyer, *Wilhelm von Humboldt*, in: H. Scheuerl, *Klassiker der Pädagogik I*, München 1979, 206.
 - 22 Vgl. F. Hörburger, *Geschichte der Erziehung und des Unterrichts*, Wien – München 1964, 97.
 - 23 H. Kautz, *Neubau des Religionsunterrichtes II*, Kvelaer 1926, 182.
 - 24 L. N. Tolstoj, *Ausgewählte pädagogische Schriften*, hg. von Th. Rutt, Paderborn 1960, 35 ff.
 - 25 W. Dilthey, *Schriften zur Pädagogik*, hg. von H. Grootzoff – U. Herrmann, Paderborn 1971, 44.
 - 26 E. Spranger, *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*, Halle a. d. S. 1930⁷, 381.
 - 27 W. Scheibe, *Die Pädagogik im 20. Jahrhundert*, Stuttgart 1960, 35.
 - 28 W. Scheibe, a.a.O.
 - 29 M. Pfliegler, *Leben. Bildung. Heilige Bildung. Klosterneuburg*, München 1957⁶.
 - 30 O. Willmann, *Didaktik als Bildungslehre*, Braunschweig 1923⁵, Wien 1957⁷.
 - 31 Vgl. dazu auch O. Willmann, *Aus Hörsaal und Schulstube*, Freiburg/Br. 1911².
 - 32 H. Nohl, *Die Theorie der Bildung*, 27.
 - 33 R. Schwarz, *Wissenschaft und Bildung*, 36 ff.
 - 34 K. Marx, *Bildung und Erziehung*, in: H. E. Wittig, *Studientexte zur Marx'schen Bildungskonzeption*, Paderborn 1968, 201.
 - 35 Vgl. M. Steinlechner, *Bildungsmythen der Moderne*, Innsbruck 1992, 126–166.
 - 36 Th. W. Adorno, *Negative Dialektik*, Frankfurt 1975, 359.
 - 37 Th. W. Adorno, *Theorie der Halbbildung*, in: dsbe., *Gesellschaftstheorie und Kulturkritik*, Frankfurt 1975, 67.
 - 38 Th. W. Adorno, *Theorie der Halbbildung*, 66.
 - 39 L. Kratochwil, *Unterricht planen und gestalten. Materialien zur Unterrichtspraxis*, Wien 1982, 128f.
 - 40 J.W. Goethe, *West-östlicher Divan: Buch des Unmuts*; in: *Goethes Werke II.*, Hamburg 1952², 49.
 - 41 W. Jaeger, *Paideia*, vgl. dazu auch J. Fischl, *Geschichte der Philosophie*, Bd. I, Graz – Salzburg – Wien 1947, 51–127.
 - 42 Vgl. K. M. Woschitz, *De Homine*, Graz – Wien – Köln 1984, 16–136; dsbe., *Erneuerung aus dem Ewigen. Denkweisen – Glaubensweisen in Antike und Christentum nach Off. 1–3*, Wien – Freiburg – Basel 1987, 26–34, 39–60.
 - 43 Herrade von Landsberg, *Hortus deliciarum*, in: R. Alt, *Bilderatlas zur Schul- und Erziehungs-geschichte*, Berlin-Ost 1960, Bd. I, 112 f.

-
- 44 L. Hänsel, *Der neuen Schule entgegen*, Wien 1956, 122 f.
- 45 W. Flitner, *Die abendländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung*, Bad Godesberg 1947.
- 46 Vgl. J. Fischl, *Geschichte der Philosophie*, Bd. II, Graz – Salzburg – Wien 1950, 7–61; E.J. Korherr, *Ideengeschichtliche und schulgeschichtliche Wurzeln des österreichischen Bildungswesens*, Graz 1988, 37–45.
- 47 Vgl. Th. Litt, *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt*, Bonn 1957⁴.
- 48 J. W. Goethe, *Schriften zur Kunst*, in: *Goethes Werke XII.*, Hamburg 1953, 176 (Hervorhebung d. d. Ref.).
- 49 R. Schwarz, *Wissenschaft und Bildung*, 37; P. Wilpert, *Was ist Bildung heute?* In: *Bremer Vorträge zur Bildungstheorie*, Bremen 1957 führt das neuhumanistische Bildungsverständnis auf den Ästhetizismus des englischen Moralphilosophen A. A.-C. Shaftesbury zurück. Dessen Begriff „form“ sei im Deutschen mit „bilden“ wiedergegeben worden.
- 50 Vgl. E. Spranger, *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens*, Berlin 1910, 1960².
- 51 Vgl. F. Hörburger, *Geschichte der Erziehung*, 97.
- 52 Vgl. E. J. Korherr, *Pestalozzi und die Anfänge der Sozialpädagogik*, in: *dsbe.*, *Ideengeschichtliche und schulgeschichtliche Wurzeln*, 73–79.
- 53 Vgl. W. v. Humboldt, *Bildung und Sprache. Eine Auswahl aus seinen Schriften* besorgt von C. Menze, Reihe: *Schöninghs Quellen zur Geschichte der Pädagogik*, Paderborn 1959, 24–28. Zum Ganzen siehe auch: A. Reble, *Geschichte der Pädagogik* Stuttgart 1975¹², 167–242.
- 54 W. v. Humboldt, *Bildung und Sprache* (Klappentext).
- 55 Vgl. E. J. Korherr, *Ideengeschichtliche und schulgeschichtliche Wurzeln*, 71, 95.
- 56 W. v. Humboldt, *Bildung und Sprache*, 24–28, hier: 25; vgl. auch W. v. Humboldt, *Gesammelte Schriften I*, Berlin 1903, 282–287; J. Fischl, *Geschichte der Philosophie*, Bd. III, Graz – Salzburg – Wien 1950, 199–208.
- 57 Ausführlich: A. Meyer, *Wilhelm von Humboldt*, in: H. Scheuerl, *Klassiker der Pädagogik I*, 209 f.
- 58 U. Cillien, J.G. Herder, in: *Klassiker der Pädagogik I*, 187–197, hier 195.
- 59 K. Jaspers, *Über Bedingungen und Möglichkeiten eines neuen Humanismus*, Stuttgart 1978.
- 60 R. Meister, *Beiträge zur Theorie der Erziehung*, Wien 1946; *dsbe.*, *Entwicklung und Reformen des österreichischen Studienwesens*, Wien – Köln 1963.
- 61 K. M. Woschitz, *De Homine*, 216–236; 249–280; vgl. auch *dsbe.*, *Erneuerung aus dem Ewigen, Denkweisen-Glaubensweisen nach Offb. 1–3*, Wien – Freiburg – Basel 1987, 95–278.
- 62 K. M. Woschitz, *De Homine*, 237–248; vgl. auch R. Schnackenburg, *Christliche Existenz nach dem Neuen Testament*, 2 Bde., München 1967.
- 63 W. Böhm, *Was heißt christlich erziehen?* Würzburg – Innsbruck 1992, 89 f.; vgl. dazu G. Söhngen, *Die biblische Lehre von der Gottesebenenbildlichkeit des Menschen*, in: *dsbe.*, *Die Einheit in der Theologie. Gesammelte Abhandlungen, Aufsätze, Vorträge*, München 1952, 173–211.
- 64 Vgl. E. Lichtenstein, *Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel*, Heidelberg 1966; K. Rüh, *Geschichte der abendländischen Mystik*, Bd. I, *Die Grundlegung durch die Kirchenväter und die Mönchstheologie des 12. Jahrhunderts*, München 1990.
- 65 R. Schwarz, *Wissenschaft und Bildung*, 36.
- 66 So in den Erläuterungen der *Nachfolge Christi*, hg. v. F. S. Hägelsperger, Regensburg 1929. Vgl. in diesem Zusammenhang auch R. Padberg, *Glaube und Erziehung*, Paderborn 1959; A. Burgardmeier, *Religiöse Erziehung in psychologischer Sicht*, Düsseldorf 1955², hier v. a. 65 ff. Vgl. auch H. Kunisch (Hg.), *Eckhart, Paula, Seuse. Ein Textbuch aus der altdeutschen Mystik*, Hamburg 1958; A. Dempf, *Meister Eckhart*, Wien 1960. In gewissem Gegensatz zu den meisten Autoren sieht P. Wilpert (*Was ist Bildung heute?*) die mystische Idee der ‚bildunge‘ nicht als eine pädagogische Kategorie an. Nach P. Wilpert umschreibe eher der mittelalterliche Begriff der Zucht das, was man heute als Bildung verstehe. Dies mag für bestimmte enge Auffassungen von Bildung zutreffen. Als geistesgeschichtliche Wurzel jedoch hat „bildunge“ ebenso zu gelten wie zucht.
- 67 Pr. 4 Z4078. Die Zitate von Meister Eckhart sind wiedergegeben nach dem *Textkompendium*, das K. Krakowski-Steinmetz als Arbeitsgrundlage ihrer theologischen Diplomarbeit ‚*Meister Eckharts inkarnatorische Mystik. Die Gottesgeburt in der Seele*‘, Linz 1994 auf der Basis folgender Werke erstellte: J. Quint, *Meister Eckhart. Deutsche Predigten und Traktate*, München 1963 (= *debebe-Klassiker*); Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hg.), *Meister Eckhart, Die deutschen und lateinischen Werke*, Stuttgart 1936 ff.
- 68 F. Nietzsche, *Also sprach Zarathustra*, Leipzig 1902, 46.

-
- 69 F. Rückert, *Gesammelte Poetische Werke in 12 Bden.*, Bd. 8: *Weisheit des Brahmanen*, Frankfurt/M. 1882, 54.
- 70 J. W. Goethe, *Zahme Xenien IV*, in: E. v. d. Hellen (Hg.), *Goethes Sämtliche Werke. Jubiläums-Ausgabe in 40 Bänden*, Bd. 4 Berlin 1902, 33–135, hier: 63.
- 71 Vgl. H. Rohrer, *Einführung in die Psychologie*, Wien – Innsbruck 1953⁵, 1–12; H. Kern u. a. (Hg.), *Projekt Psychologie*, St. Pölten – Wien – Salzburg 1985, 304–306.
- 72 Vgl. Ph. Lersch, *Aufbau der Person*, Berlin – Heidelberg 1970¹¹; E. J. Korherr, *Von Freud bis Drewermann. Tiefenpsychologie und Religionspädagogik*, Innsbruck 1993 (dort die neuere Literatur).
- 73 Vgl. etwa *Deutscher Katechetenverein München* (Hg.), *Grundriss des Glaubens. Katholischer Katechismus*, München 1980, Nr. 12.3.
- 74 M. J. Langeveld, *Das Kind und der Glaube*, Braunschweig 1959, 55.
- 75 H. Schilling, *Bildung als Gottesbildlichkeit*.
- 76 J. P. Sartre, *Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie*, Reinbek bei Hamburg 1962; dsbe., *Die Wege der Freiheit*, Stuttgart – Hamburg – Baden/Baden 1949; dsbe., *Die Transzendenz des Ego*, Reinbek bei Hamburg 1982.
- 77 N. Hartmann, *Ethik*, Berlin – Leipzig 1926, 1962⁴.
- 78 A. Camus, *Der Mythos von Sisyphos*, Reinbek bei Hamburg 1960; dsbe., *Verteidigung der Freiheit*, Reinbek bei Hamburg 1979.
- 79 M. Merlau-Ponty, *Phänomenologie der Wahrnehmung* (Paris 1945), Berlin 1966⁴.
- 80 F. Nietzsche, *Die fröhliche Wissenschaft* (1881/82), Leipzig 1923, 3. Buch Nr. 125, 163 f. u. 5. Buch Nr. 343, 271. Zu den theologie- und geistesgeschichtlichen Zusammenhängen und Konsequenzen vgl. S. M. Daecke, *Der Mythos vom Tode Gottes. Ein kritischer Überblick*, Hamburg 1969.
- 81 D. Sölle, *Stellvertretung. Ein Kapitel Theologie nach dem ‚Tode Gottes‘*, Stuttgart 1965².
- 82 Vgl. H. Cox, *Stadt ohne Gott*, Stuttgart – Berlin 1967.
- 83 Vgl. Themenheft „Beiträge zur multikulturellen bzw. interkulturellen Erziehung“, CPB 106 (1993) 4 (dort auch weitere einschlägige Literatur); H. H. Reich, *Interkulturelle Pädagogik, Eine Zwischenbilanz*. In: *Ztsch. f. Päd.* 40 (1994), 9–27.
- 84 A. Eder, *Bildung und Gesellschaft*, Wien – München 1965, 33; vgl. auch R. Schwarz, *Bildung als Problem und Aufgabe heute*, in: *Wissenschaft und Weltbild* 13 (1960) 1, 14–15.
- 85 A. Eder, *Bildung und Gesellschaft*, 33.
- 86 J. W. Goethe, *West-östlicher Divan* (Suleika); vgl. dazu auch L. Hänsel, *Goethe. Chaos und Kosmos*, Wien 1949, 35.
- 87 R. Meister, *Beiträge*, 40–46, hier: 44.
- 88 H. Rohrer, *Einführung in die Psychologie*, 542; vgl. dsbe., *Die Vorgänge im Gehirn und das geistige Leben*, Leipzig 1948, 176. Konträr dazu die Sicht des Leib-Seele-Problems bei L. Gabriel, *Vom Brahma zur Existenz*, Wien 1954².
- 89 R. Guardini, *Das Ende der Neuzeit* (1. Aufl.: o. J.), Würzburg 1986¹⁰, 52; ein letztes Nachwirken der nach R. Guardini überholten lebensmäßigen Vorstellung findet man heute in der sog. *Gestaltungspädagogik*.
- 90 Darunter versteht R. Guardini nichts Unwertiges, sondern eine menschliche Struktur, die mit Technik und Planung verbunden ist. Sie bilde eine geschichtliche Möglichkeit wie andere auch und trage zumindest die nächste Zukunft in sich, auch wenn sie weder die Existenzprobleme lösen noch die Erde zum Paradies machen werde. R. Guardini, *Das Ende der Neuzeit*, 52. Eine Gegenbewegung und zugleich eine pervertierte Extremform zu diesem „Menschen der Masse“ war möglicherweise jene Extremistenszene, mit der sich K. R. Röhl, *Linke Lebenslügen* auseinandersetzte.
- 91 R. Guardini, *Das Ende der Neuzeit*, 57.
- 92 P. Wust, *Ungewissheit und Wagnis*, Graz 1937; vgl. A. Lohner, *Peter Wust – Gewissheit und Wagnis. Eine Gesamtdarstellung seiner Philosophie*, Paderborn 1995.
- 93 *Interdiözesanes Amt für Unterricht und Erziehung* (Hg.), *Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht an AHS* (Kommentierte Ausgabe 1983), Salzburg 1983, 4; E. J. Korherr, *Chancen und Grenzen des RU an AHS*, in: *Theologisch-praktische Quartalschrift* 131 (1983), 112–126; dsbe., *Lehrplanerneuerung - ja oder nein?*, in: *Schulfach Religion* 3 (1984), 345–367; dsbe., *Übersicht über die kommentierten Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht an AHS und BHS* 1983, ebda. 3 (1984), 403–445; dsbe., *Religionspädagogik im Spannungsfeld von Kultur und Glaube*, in: F. R. Hruby (Hg.), *Universität – Bildung – Humanität*, Wien 1989, 237–262.
- 94 Die oben genannten Richtziele wurden in Österreich in alle Lehrpläne für mittlere und höhere

-
- Schulen übernommen; Lehrpläne AHS, 4.
- 95 R. Guardini, *Das Ende der Neuzeit*, 53.
- 96 Cicero, *Tuscul* 1, 25, 52.
- 97 E. Coreth, *Grundfragen des menschlichen Daseins*, Innsbruck 1957, 11 ff. und 115.
- 98 Bei R. Schwarz, *Humanismus und Humanität in der modernen Welt*, Stuttgart 1965.
- 99 W. Braun, *Mythos „Gesellschaft“*. Metasozilogische Betrachtungen, Weinheim 1994, 127.
- 100 Vgl. H. Kern u. a. (Hg.), *Projekt Psychologie*, 132.
- 101 L. Schenk-Danzinger, *Entwicklungspsychologie*, Wien, völlig Neubearb. Aufl. 1988²⁰, 43.
- 102 Vgl. J. Luft, *Einführung in die Gruppendynamik*, Stuttgart 1971, 22–28.
- 103 Vgl. E. J. Korherr, *Von Freud bis Drewermann*, 59–84.
- 104 J. Goldbrunner, *Individuation*, Freiburg 1949; dsbe., *Realisation*, Freiburg 1966.
- 105 Vgl. dazu auch E. Erikson, *Identität und Lebenszyklus*, Frankfurt/M. 1973.
- 106 Vgl. R. Le Trocquer, *Was bist du Mensch?* Aschaffenburg 1959, wo die Zwiespältigkeit des Menschen durch die Sünde bis zur Erlösung ausführlich dargestellt wird. Dabei setzt der Autor immer wieder beim Existentialismus als „Philosophie der letzten Auswirkung der Sünde“ und Angst an.
- 107 R. Arasakumar, *Sin as triple alienation*, in: *Bible Bhashyam, an indian biblical quarterly* (september 1994), 145–164.
- 108 W. Nastainczyk, *Thesen eines Theologen zu neueren Entwicklungen in der Pädagogik*, in: F. Pöggeler, *Perspektiven einer christlichen Pädagogik*, Freiburg, Basel, Wien 1978, 72 ff.; vgl. W. Nastainczyk, *Religiös erziehen*, Freiburg, Basel, Wien 1981, 59–69; kritisch vgl. W. Lohff, *Glaubenslehre und Erziehung*, Göttingen 1974, 46–64; ausführlich zum christlichen Menschenverständnis als Fundament der Bildung siehe W. Böhm – W. Friedberger – G. Greshake, *Wer ist der Mensch? Was Theologie, Soziallehre und Pädagogik uns sagen*, Freiburg/Br. 1983.
- 109 GE 1; Markierungen d. d. Ref.
- 110 *Gaudium et spes* Nr. 10, zit. n. K. Rahner – H. Vorgrimler (Hg.), *Kleines Konzilskompendium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums mit Einführungen und ausführlichem Sachregister*, Freiburg – Basel – Wien 1979¹³, 457.
- 111 G. W. F. Hegel, *Der entfremdete Geist. Die Bildung*, in: dsbe., *Phänomenologie des Geistes*, Frankfurt 1973, 365; vgl. dazu M. Steinlechner, *Bildungsmythen*, 69–73.
- 112 G. W. F. Hegel, *Gymnasialrede vom 29. 9. 1809*, zit. n. H. J. Heydorn, *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*, Frankfurt/M. 1979, Bd. 2, 31.
- 113 K. Marx, *Bildung und Erziehung*, 71, 184–250.
- 114 R. Spitz, *Die Entstehung der ersten Objektbeziehungen*, Stuttgart 1957².
- 115 D. A. Seeber, *Was sind Grundwerte?* In: *Herder-Korrespondenz* 30 (1976), 381 ff.
- 116 Vgl. Ch. Meves, *Erziehen lernen aus tiefenpsychologischer Sicht*, München 1975⁵, 171 ff.
- 117 E. J. Korherr, *Die Sicherung und Festigung des Unterrichts- und Erziehungsertrags*, in: *CPB* 104 (1991) 1, 7–12.
- 118 Vgl. etwa J. Goldbrunner, *Realisation*; E. Erikson, *Identität und Lebenszyklus*; dsbe., *Kindheit und Gesellschaft*, Stuttgart 1961, 228–245; L. Schenk-Danzinger, *Entwicklung – Sozialisation – Erziehung*, Wien 1975.
- 119 E. J. Korherr, *Pädagogische Psychologie für Theologen*, Graz 1990.
- 120 Vgl. etwa M. Leist, *Kein Glaube ohne Erfahrung*, Kevelaer 1972; dsbe., *Neue Wege der religiösen Erziehung*, München 1968.
- 121 Vgl. R. Guardini, *Das Ende der Neuzeit*, 78, 90, 96.
- 122 Zit. nach *Psychologie heute* 22 (1995) 1, 95.
- 123 Vgl. etwa M. Steinlechner, *Bildungsmythen*, 64–110.
- 124 Vgl. A. Glucksmann, *Köche und Menschenfresser, Über die Beziehung zwischen Staat, Marxismus und Konzentrationslager*, Berlin 1976.
- 125 B. H. Lévy, *Das Testament Gottes. Der Mensch im Kampf gegen Gewalt und Ideologie*, Wien – München – Zürich – Innsbruck 1980.
- 126 Vgl. E. J. Korherr, *Pädagogische Psychologie*, 179–183.
- 127 K. Wegenast, *Jugend – Zukunft – Glaube*, Bern 1987, 12.
- 128 J. Kondziela, „Solidaritätsprinzip“, in: A. Klose, W. Mantl, V. Zsifkovits (Hg.), *Katholisches Soziallexikon*, Innsbruck – Wien – München – Graz – Köln 1980², 2577.
- 129 Vgl. E. J. Korherr, *Religionsunterricht und Gemeindekatechese im Dienste der Brüderlichkeit*, in: J. Marböck (Hg.), *Brüderlichkeit. Aspekte der Brüderlichkeit in der Theologie*, Grazer Theologische

-
- Studien, Graz 1981, 173–193; dsbe., Katechese und Caritas, in: CPB 94 (1981), 326–338; dsbe., Katecheza i Diakonia (Caritas), in: Ruch Biblijny i Liturgiczny Nr. 2 ROK XXXIX(1986), 155–172.
- 130 L. Hänsel, Goethe, 36.
- 131 M. Buber, Dialogisches Leben, Zürich 1947; dsbe., Reden über die Erziehung, Heidelberg 1953; dsbe., Die Schriften über das dialogische Prinzip, Heidelberg 1954.
- 132 F. Rosenzweig, Understanding the Sidel and the Healthy, New York 1954.
- 133 Vgl. dazu: H.-B. Gerl, Romano Guardini. Leben und Werk, Mainz 1985.
- 134 K. Löwith, Das Individuum in der Rolle des Mitmenschen, Darmstadt 1962².
- 135 A. u. O. Schorb, Erzogenes Ich – Erziehendes Du, Stuttgart 1958.
- 136 F. Ebner, Schriften, hg. v. F. Seyr, 3 Bde., München 1963–1965.
- 137 Vgl. E. J. Korherr, Ideengeschichtliche und schulgeschichtliche Wurzeln, 73–78 (Pestalozzi und die Anfänge der Sozialpädagogik).
- 138 Vgl. dazu M. Buber, Reden über die Erziehung; W. Sombart, Vom Menschen, Berlin 1936, 67; Th. Litt, Individuum und Gemeinschaft, Heidelberg 1950³, 234 ff.
- 139 Vgl. dazu W. Simpfendorfer, Befreiende Erziehung. Zur dialogischen Erziehung Paolo Freires, in: H. Lüning, Schadet die Schule unseren Kindern, Düsseldorf 1972, 91–111.
- 140 H. v. Hentig, Ist Vernunft lehrbar? in: dsbe. Die Menschen stärken, die Sache klären, Stuttgart 1985, 58; dsbe., Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?, Stuttgart 1971.
- 141 I. Illich, Schulen helfen nicht. Über das mythenbildende Ideal der Industriegesellschaft, Hamburg 1972.
- 142 Vgl. H. Freyer, Theorie des gegenwärtigen Zeitalters, Stuttgart 19675, v. a. 220 ff.
- 143 Vgl. dazu Themenheft „Beiträge zur multikulturellen bzw. interkulturellen Erziehung“. Vgl. auch J. A. van der Ven – H. G. Ziebertz, Jugendliche in multikulturellem und multireligiösem Kontext, in: Religionspädagogische Beiträge (1995) Nr. 35, 151–160.
- 144 W. Braun, Mythos, 5.
- 145 F. Kopp, Schule für das Kind. Randbemerkungen zur Schulpädagogik und Didaktik. Donauwörth 1976.
- 146 Vgl. B. Strätling, Helga Strätling-Tölle, Kinder zwischen Gut und Böse, Limburg 1970, 61 ff.
- 147 Dieses Fremde kann das geographisch Ferne sein, aber auch das sozial Ferne (Außenseiter jeder Art), ja sogar das zeitlich in die Ferne Projizierte (vgl. Ausdrücke wie ‚veraltet‘, ‚Traditionalist‘ u. a. als Unwerturteile).
- 148 Vgl. F. Mayer, Vorurteil, Geißel der Menschheit, Wien 1975.
- 149 Vgl. dazu P. M. Zulehner, Herausforderungen an die Erziehung in christlicher Verantwortung, in: Ordensnachrichten 34 (1995) 2, 3–16.
- 150 F. Mayer, Aufforderung zur Menschlichkeit. Erzieherische Welterperspektiven. Wien 1975, 8. Ein Versuch, die neue Sicht in einer Lehrerbildung und in einem Religionsunterricht, die sich als Diakonie verstehen, zu verwirklichen, war der in der Religionspädagogischen Akademie Wien von 1971–1976 entwickelte und erprobte „Wiener Arbeitsplan“ und die darauf aufbauenden „Arbeitsbücher Religion“ für die 5.–8. Schulstufe, Salzburg, Linz, Klagenfurt 1977 ff.. Der heute häufig verwendete Ausdruck ‚Religionsunterricht als Diakonie‘ wurde in diesem Zusammenhang im deutschen Sprachraum erstmals verwendet. F. Mayer, Einladung zur Tat. Ein Kreativkonzept für die religiöse Erziehung, Wien 1976, v. a. 140–190.
- 151 Deklaration des II Vatikanischen Konzils über die Religionsfreiheit Dignitatis humanae, Art. 5.
- 152 M. Pieper (Hg.), Beziehungskisten und Kinderkram. Neue Formen der Elternschaft, Frankfurt 1994; vgl. auch R. Nave-Herz, Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung, Darmstadt 1994.
- 153 F. Engels, Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staates (1884). Im Anschluss an Lewis H. Morgans Forschungen, Berlin 1946.
- 154 K. Stichweh, Erscheinungsformen der Vateridee bei Karl Marx, in: H. Tellenbach (Hg.), Das Vaterbild im Abendland, Bd. 1, Stuttgart 1978, 166–178.
- 155 E. Taschner, Die Flucht der Mütter aus Familien, in: Die Furche Nr. 52 vom 24. 12. 1980, 5.
- 156 Vgl. dazu auch R. u. A. M. Tausch, Erziehungspsychologie, 8. neugest. Aufl. Göttingen 1977.
- 157 P. M. Zulehner, Herausforderungen, 11.
- 158 A.a.O., 15.
- 159 Innovation verstanden als permanentes Bemühen um Qualitätsverbesserung.
- 160 Österreichische Kommission für Bildung und Erziehung der Österr. Bischofskonferenz (Hg.), Ös-

-
- terreichisches Katechetisches Direktorium für Kinder- und Jugendarbeit, Wien 1981, 17–24.
- 161 Vgl. dazu E. Rauscher, Religion im Dialog. Fächerverbindung, Projektstruktur, Religionsunterricht, Frankfurt 1991.
- 162 Th. Kampmann, Erziehung und Glaube, München 1960, 45–64, hier 47. Im Zusammenhang damit sei erinnert, dass kirchliche Aussagen zu Bildungsfragen immer wieder die ‚Ganzheit‘ als Merkmal von ‚christlicher Erziehung‘ betonen. Vgl. E. J. Korherr, Sorge um das Kind – Sorge der Kirche, in: Das Kind in der Verantwortung von Familie und Schule. Katholische Aktion Österreichs informiert, Wien 1980, 17–58.
- 163 H. Lübke, Diskussion mit G. Dux, in: O. Schatz – H. Spatenegger (Hg.), Wovon werden wir morgen geistig leben? Mythos, Religion und Wissenschaft in der „Postmoderne“, Salzburg 1986, 240.
- 164 C. Schedl, Im Anfang war das Wort. Zur Auffindung der ältesten aramäischen Bibelübersetzung, Targum Palestinense, in: CPB 94 (1981) 2, 117–121 (deutsche Erstübersetzung).
- 165 G. Greshake, Grundaussagen einer theologischen Anthropologie, in: W. Böhm – W. Friedberger – G. Greshake, Wer ist der Mensch?, 9–49, hier 36 ff.
- 166 D. Meadows u. a. (Hg.), Die Grenzen des Wachstums, Reinbek b. Hamburg 1973.
- 167 C. Amery, Das Ende der Vorsehung, Hamburg 1977, 16.
- 168 Vgl. N. Lohfink, ‚Seid fruchtbar und füllt die Erde an!‘. Zwingt die priesterschriftliche Schöpfungs- darstellung die Christen zum Wachstumsmythos? in: Bibel und Kirche 30 (1975), 77–82.
- 169 R. Guardini, Das Ende der Neuzeit, 62 f.
- 170 A.a.O., 63 f.
- 171 Vgl. H. Pietschmann, Das Ende des naturwissensch. Zeitalters, Hamburg 1983; dsbe., Naturwis- senschaft und Glaube, in: A. Kolb (Hg.), Glaube, Wissen, Zukunft, Graz 1987, 135–146; dsbe, Die Welt, die wir uns schaffen, Wien–Hamburg 1984.
- 172 Vgl. die ‚Botschaft‘ der in Basel Versammelten vom 20. Mai 1989, in: E. J. Korherr, Das Ereignis von Basel, in: CPB 102 (1989) 6, 292 f.; vgl. ferner: R. Steidl, Gerechtigkeit und Frieden umarmen sich. Eine Einführung in den Konziliaren Prozess, in: CPB 102 (1989) 3, 105–107.
- 173 Vgl. H. Küng, Projekt Weltethos, Rottenburg 1993.
- 174 Vgl. G. Schultes, ‚Das Projekt Weltethos‘ in der Erziehung, in: CPB 107 (1994) 1, 62 f.
- 175 Vgl. etwa R. Meister, Geistige Objektivierung und Resubjektivierung. Kultur und Erziehung, in: Wiener Zeitschrift für Philosophie, Psychologie und Pädagogik 1 (1947) 1, 56 ff.; dsbe., Beiträge, Wien 1946.
- 176 L. Bossle, Stichwort ‚Kultur‘, in: W. Arnold, H. J. Eysenck, R. Meili, Lexikon der Psychologie, Neu- ausgabe, Bd. II, Freiburg – Basel – Wien 1980, 1179 f.
- 177 L. Gonzales-Carvajal, Kulturen im heutigen Europa, in: E. J. Korherr (Hg.), Dokumentation des VI. Europäischen Forums für Religionsunterricht an weiterführenden Schulen in Madrid 1994, Graz 1995, 9.
- 178 Gaudium et spes, Nr. 53–62, in: K. Rahner/H. Vorgrimler (Hg.), Kleines Konzilskompodium, 423– 552; vgl. dazu auch das Missionsdekret des II. Vatikanums Ad Gentes II, 31. 5; 599–653. Alle Konzilstexte sind nach dieser Ausgabe zitiert.
- 179 Vgl. dazu W. Jaeger, Il conflitto degli ideali di cultura nel età di Platone (= III. Bd. der deutschen Ausgabe ‚Paideia‘; im Deutschen schon am Ende des II. Bd.), Florenz 1959; vgl. dazu auch J. Audinet, Catéchèse en jeu de société, in: Etudes, Paris 1977, 93–111.
- 180 R. Guardini, Das Ende der Neuzeit, 41.
- 181 A.a.O., 64.
- 182 A.a.O., 66.
- 183 A.a.O., 75.
- 184 A.a.O., 77 f. (Hervorhebungen durch den Autor)
- 185 Vgl. P. Arrupe, Inkulturation in der Katechese, in: CPB 91 (1978), 198–202.
- 186 Vgl. E. J. Korherr, Inkulturation und Katechese in Europa, in: Theologie im Dialog. Festschrift zum 400-Jahr-Jubiläum der Katholisch-Theologischen Fakultät der Karl-Franzens-Universität in Graz, Graz – Wien – Köln 1985, 61–84; dsbe., Religionspädagogik im Spannungsfeld von Kultur und Glaube, in: F. R. Hrubí (Hg.), Universität – Bildung – Humanität. Festschrift für A. Eder, Wien 1989, 237–262.
- 187 Vgl. dazu P. Röttig, Dialog der Kulturen, Wien 1971; E. Spranger, Kultur und Erziehung, Leipzig, 1922, 141.
- 188 Vgl. M. Scheler, Bildung und Wissen, Frankfurt 1947.

-
- 189 P. M. Zulehner, Herausforderungen, 11.
- 190 Vgl. F. Mayer, Aufforderung zur Menschlichkeit.
- 191 E. J. Korherr, Schulischer Religionsunterricht und das Bemühen um Wechselbeziehung der Unterrichtsgegenstände, in: H.-F. Angel, U. Hemel (Hg.), Basiskurse im Christsein. Festschrift zu Ehren von Wolfgang Nastainczyk, Frankfurt/M. – Bern – New York – Paris 1992, 79–95.
- 192 E. J. Korherr, La enseñanza de la religión en el conjunto del currículo escolar, in: Teología y Catequesis, 52 (Okt./Dez. 1994), 53–74; E. J. Korherr, Querverbindungen zwischen Religion und Geographie in einem sich erneuernden europäischen Schulwesen, in: M. Büttner, W. Leitner (Hg.), Beziehungen zwischen Orient und Okzident. Interdisziplinäre und interregionale Forschungen. Ergebnisse des Symposiums Graz 3.–6. September 1992, Bd. 8 der Abhandlungen zur Geschichte der Geowissenschaften und Religion/Umwelt-Forschung, 2 Teile, Bochum 1992, Teil 1, 37–84.
- 193 Heinrich von Kleist: Die Hermannsschlacht, V/Vierter Auftritt, in: Sämtliche Werke, München 1967, 729 f.
- 194 Ebda., V/Fünfter Auftritt, 730.
- 195 V. E. Frankl, Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. Eine Auswahl aus dem Gesamtwerk, München 1979; dsbe., Pathologie des Zeitgeistes, Wien 1955.
- 196 Blaise Pascal, Gedanken, Berlin – Darmstadt – Wien 1964, 5, Nr.1.
- 197 W. Brezinka, Glaube, Moral und Erziehung. Ges. Schr. 8, München – Basel 1992, 3.
- 198 M. J. Langeveld, Das Kind und der Glaube. Langeveld expliziert dies am Beispiel des religiösen Wertbereichs.
- 199 Vgl. R. Hofmann, Gewissen – Mitte der Person, Freiburg 1978; J. Rief, Elemente einer Gewissensbildung, in: Hauptabteilung Schule/Hochschule des Erzbischöflichen Generalvikariats Köln (Hg.), Aus dem Glauben leben. Pädagogische Wochen 1985, Köln o. J. (1985), 115–150; vgl. A. Laun, Das Gewissen – oberste Norm des Handelns, Innsbruck 1984; A. K. Ruf, Grundkurs Moralthologie, Bd. II, Gewissen und Entscheidung, Freiburg/Br. 1977.
- 200 Vgl. A. Auer, Autonome Moral und christlicher Glaube, Düsseldorf 1971; B. Stöckle, Grenzen der autonomen Moral, München 1974.
- 201 Zum Ganzen: A. Dempf, Theorie des Gewissens, in: Selbstkritik der Philosophie, Wien 1947, 140 ff.; aus der Sicht der Psychoanalyse: H. Zulliger, Umgang mit dem kindlichen Gewissen, Stuttgart 1954, L. Zarncke, Kindheit und Gewissen, Freiburg 1951; aus der Sicht der Individualpsychologie: R. Allers, Das Werden der sittlichen Person, Freiburg 1929; aus der Sicht der Differentiellen Psychologie: J. Goldbrunner, Individuation; A. A. V. V., Das Gewissen“, Studien des C. G. Jung-Instituts Zürich – Stuttgart 1958; aus entwicklungspsychologischer Sicht: J. Piaget, Das moralische Urteil beim Kinde, Freiburg 1954.
- 202 P. Tillich, Die Frage nach dem Unbedingten, Gesammelte Werke, Bd. 5, Stuttgart 1964, 10 ff.
- 203 M. Scheler, Vom Ewigen im Menschen, Gesammelte Werke, Bd. V, Bern–München 1968.
- 204 Vgl. Anm. 7.
- 205 Gaudium et spes 41.
- 206 Irenäus von Lyon, Adversus haereses IV, 20, 7.
- 207 H. Schilling, Bildung als Gottesbildlichkeit.
- 208 W. Jaeger, Paideia, Bd. III, Berlin – Leipzig 1947, 11.