

HOLGER ZABOROWSKI

Nach dem Posthumanismus

Bildung, Politik und der Stachel christlicher Erinnerung

Dieser Artikel nimmt zur aktuellen Bildungsdebatte Stellung. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass zumeist in pragmatischer Verengung die weiteren politisch-gesellschaftlichen und philosophisch-anthropologischen Dimensionen von Bildung ausgeklammert werden. Im Anschluss daran wird erörtert, welche Konsequenzen ein funktionalistisch, kollektivistisch, szientistisch und formalistisch verengtes Bildungsverständnis insbesondere für den politischen Bereich hat und worin der Beitrag eines neuen humanistischen Denkens und des Christentums für ein „post-post-humanistisches“ Bildungswesen bestehen könnte. – Prof. Dr. Dr. Holger Zaborowski, M.Phil. (Cantab); M.St. (Oxon); geb. 1974; Studium der Philosophie, Theologie und klass. Philologie; 2005–2011 Professor für Philosophie an der Catholic University of America in Washington, D.C., USA; seit Januar 2012 Inhaber des Lehrstuhls für Geschichte der Philosophie und philosophische Ethik an der Philosophisch-Theologischen Hochschule Vallendar und seit 2017 Rektor der Hochschule. Wichtige Buchveröffentlichungen u. a.: Spielräume der Freiheit. Zur Hermeneutik des Menschseins, Freiburg/Br. – München 2009; Eine Frage von Irre und Schuld? Martin Heidegger und der Nationalsozialismus, Frankfurt/M. 2010; Robert Spaemann's Philosophy of the Human Person. Nature, Freedom, and the Critique of Modernity, Oxford 2010; Andächtig leben. Denkanstöße für den Alltag, Freiburg/Br. u. a. 2015; Menschlich sein. Philosophische Essays, Freiburg/Br. – München 2016; Tragik und Transzendenz. Spuren in der Gegenwartsliteratur, Ostfildern 2017.

1. Bildung in der Spätmoderne

Der vergangene Wahlkampf zum 19. Deutschen Bundestag hat eindrücklich den Nischencharakter des Themas „Bildung“ gezeigt. Kurz nach der Wahl hat der Journalist Jan-Martin Wiarda im *Tagesspiegel* auf die geringe Zahl von Bildungs- und Wissenschaftspolitikern im neuen Bundestag aufmerksam gemacht und die – überzeugende – These formuliert, dass man mit einer Spezialisierung im Bildungs- und Wissenschaftsbereich keine Karriere in der Politik machen könne.¹ Das mag u. a. darauf zurückzuführen sein, dass Bildung nicht selten immer noch als ein zeitlich begrenzter und auf einzelne Individuen beschränkter Prozess verstanden wird, der mit dem Schul-, Ausbildungs- oder Studienabschluss beendet ist. Bildungsfragen scheinen daher nur einen Teil der Bevölkerung zu betreffen.

¹ Vgl. Jan-Martin Wiarda, „Mit Bildung macht man nicht Karriere“: <http://www.tagesspiegel.de/wissen/wiarda-wills-wissen-mit-bildung-macht-man-nicht-karriere/20427786.html> (10.10.2017).

Noch etwas anderes lässt sich feststellen, wenn man die Bildungsdiskussion der letzten beiden Jahrzehnte betrachtet. Diese Diskussion hat einen stark pragmatischen Charakter. Im Bildungsbereich geht es wie auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen um Optimierung der Mittel. Dabei wird selten der Referenzrahmen, das System von vorgegebenen, manchmal expliziten, ein anderes Mal impliziten Zwecken, kritisch diskutiert. Waren bis in die 1970er Jahre Diskussionen über Bildungsfragen in der Bundesrepublik von teils starken ideologischen Tendenzen charakterisiert, so gibt es heute so etwas wie eine dezidiert anti-ideologische Tendenz in der Bildungsdiskussion. Man fürchtet alles, was zu sehr an ideologische Vorgaben erinnern könnte, und fährt „auf Sicht“, ohne grundsätzliche Fragen, die einen weiteren Horizont erfordern, in den Blick zu nehmen. Die Frage, wozu man *letztlich* bildet oder sich bildet, wird zumeist nicht gestellt.

Dieser Befund muss vor dem Hintergrund der westlichen Debatte über Fragen der Bildung – von Platon und Aristoteles über Augustinus, Thomas von Aquin und den frühneuzeitlichen Humanismus bis hin zu Rousseau, Locke, Schelling, Fichte, Hegel, Schleiermacher, Humboldt und zahlreichen Autoren des 20. Jahrhunderts – zutiefst befremden. Denn diese Debatte zeichnete sich durch ein Bewusstsein um die gesamtgesellschaftliche und politische Schlüsselposition von Bildungsfragen aus. Wer über Bildung sprach, thematisierte nicht allein eine Aufgabe für die Einzelperson, sondern auch die Grundlagen des gemeinschaftlichen Zusammenlebens. Und wer umgekehrt über die Polis, den Staat oder im weiteren Sinne das Politische nachdachte, kam nicht umhin, auch die Frage nach der angemessenen Bildung der Bürger zu stellen. Es war bekannt, dass man nicht mit irgendwelchen Menschen Staat machen könne, sondern nur mit Menschen, die in einer bestimmten Weise gebildet waren. Dies gilt, wie sich noch näher zeigen wird, insbesondere für den demokratischen Rechtsstaat, in welchem das Volk als Souverän der Ursprung politischer Macht ist. Im Vorzeichen der Demokratie ist Politik daher nur als Bildungsprojekt, als Befreiung oder Emanzipation von der, um mit Kant zu sprechen, „selbstverschuldeten Unmündigkeit“ durch Aufklärung zu verstehen. In Ausnahmesituationen – wenn es etwa in der deutschen Diskussion um die Frage von Studiengebühren oder um die Strukturierung des Schulsystems geht – zeigt dieses politisch emanzipatorische Bildungsverständnis noch eine gewisse Bedeutung. Im gesellschaftlichen Alltag spielt es aber gerade in globaler Perspektive – vermutlich aufgrund der weltweit zu beobachtenden Kommerzialisierung und Privatisierung von Bildung – längst nicht mehr die Rolle, die es einst gehabt hat.

Außerdem gab es – eng verbunden mit der Einbindung der Bildungsdiskussion in den Kontext politischer und gesamtgesellschaftlicher Überlegungen – in der Tradition keine Scheu davor, Fragen grundsätzlicher, über die rein pragmatische Ebene hinausgehender Natur zu stellen. Vielmehr

erschien es sogar notwendig, die besondere Frage nach der Bildung des Menschen in einen weiteren Rahmen prinzipieller Natur zu stellen. Im Mittelalter und in der Neuzeit ist dieser Rahmen stark theologisch und anthropologisch akzentuiert gewesen. Wer über Bildung sprach, nahm den Menschen als Geschöpf, als Bild Gottes, als *simul iustus et peccator* oder als Freiheitswesen in den Blick. In der Antike wird der Bildungsdiskurs – etwa bei Platon, Aristoteles und unter ihren Schülern oder in der Stoa – in einem kosmologischen und ontologischen Horizont geführt. Mit der Frage nach der Bildung des Menschen rückte daher immer auch das „große Ganze“ in den Blick. Die Pädagogik bzw. Erziehungs- oder Bildungswissenschaft war aus diesem Grund lange eine philosophische Disziplin, die sich erst im Verlaufe des 20. Jahrhunderts von ihren Wurzeln löste.

Es gibt zahlreiche Gründe dafür, dass die Bildungsdiskussion die politisch-gesellschaftlichen und die anthropologisch-ontologischen Dimensionen aus dem Auge verloren hat. Ohne Zweifel erlag die Bildungsdebatte immer wieder auch der Gefahr einer fragwürdigen Politisierung und Ideologisierung – zum Zwecke der Stärkung oder des Umsturzes etablierter Ordnungen. Bildung wurde nicht selten auf Kosten der Freiheit des Individuums den Interessen des Staates oder anderen gesellschaftlichen oder auch religiösen Ansprüchen untergeordnet. Diese aus den totalitären Regimen des 20. Jahrhunderts wohl bekannte Gefahr lässt gut verstehen, warum es gerade in liberalen Demokratien sinnvoll erscheint – bei aller Betonung der Aufgaben des Bildungssystems für eine funktionierende Demokratie –, eine über das notwendige Maß hinausgehende politisch oder gesamtgesellschaftlich akzentuierte Diskussion von Bildung in Frage zu stellen und das Prinzip der (akademischen) Freiheit und die individuelle Dimension von Bildung stärker zu betonen.

Zudem scheint es heute – im Horizont spätmoderner Lebenserfahrung – schwer zu sein, im öffentlichen und politischen Bereich grundsätzliche Fragen allgemein verbindlich nicht allein zu beantworten, sondern überhaupt erst einmal zu stellen. Bereits eine so simple Frage wie jene nach dem Menschen ist unter Verdacht geraten: Wie kann man in angemessener Weise nach dem Menschen fragen und diese Frage auch zu beantworten versuchen, ohne bestimmten, vermeintlich unausweisbaren Vorurteilen zu erliegen? Die Furcht vor solchen Vorurteilen erklärt, warum die Anthropologie und die Pädagogik heute eine stark empirische Ausrichtung haben. Viele Denker gehen im Anschluss an Jürgen Habermas darüber hinaus davon aus, dass wir in einem „postmetaphysischen“ Zeitalter leben. Sie verweisen in diesem Zusammenhang auf die faktische Pluralität von Lebensentwürfen und Weltanschauungen, die nicht mehr durch eine „große Erzählung“ miteinander verbunden seien, und auf das Wesen des freiheitlichen, weltanschaulich neutralen Rechtsstaates, der diese grundsätzlichen Fragen den privaten Entscheidungen seiner Bürgerinnen und Bürger überlassen

müsse. Allein der Begriff „Freiheit“ scheint sich als kleinster gemeinsamer anthropologischer Nenner anzubieten.

Pointiert könnte man sagen: Alles Mögliche kann zum Gegenstand von Diskussionen über den Sinn und den Zweck von Bildung werden. Nur die Grundfragen menschlicher Existenz bleiben aufgrund einer weitestgehend unbewussten Furcht vor dem Grundsätzlichen seltsam ausgespart, wenn nicht sogar tabuisiert. Bei aller inneren Differenzierung war die Frage nach dem Menschen, nach seiner Würde, Freiheit und Verantwortung und nach dem Sinn seines Lebens für die westliche Bildungstradition jedoch von entscheidender Bedeutung. Man kann sie in ihrer Breite als eine humanistische, den Menschen in den Mittelpunkt stellende Tradition verstehen. Zu Recht hat man viele Aspekte dieser Tradition kritisiert. Auch der Humanismus konnte politisch missbraucht werden oder ein problematisches Bild vom Menschen voraussetzen, ganz zu schweigen von der sicherlich gerechtfertigten Frage, welche Antworten er auf die gegenwärtigen Herausforderungen durch Wissenschaft, Technik und Ökonomie bereithalten könne. Doch ist man in der Kritik oft zu weit gegangen und hat dabei die bleibende Bedeutung und Aufgabe humanistischen Denkens – die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Neustiftung dieser Tradition – übersehen. Denn ohne die Perspektive eines zumindest minimalen Humanismus, ohne den Blick auf den freien und verantwortlichen Menschen, der als Einzelner zu einer sozialen und politischen Gemeinschaft gehört, der ein Teil der Welt ist und doch das Ganze der Welt zu thematisieren in der Lage ist und der sich als gewollt und von einem Gott geschaffen erfahren kann und selbst der schöpferischen Tätigkeit fähig ist, wird der Begriff der Bildung unweigerlich seines Kernes beraubt.

Denn wenn nicht vorrangig auf den Menschen geschaut wird, verliert Bildung ihren eigentlichen Zweck, ihr „Worumwillen“. Gerade dann können aber andere, eigentlich sekundäre Zwecke – die Politik, die Wirtschaft, die Gesellschaft, eine Religion oder, wie etwa in der Soziobiologie, das Leben als biologischer Prozess – die Position des Primärzweckes einnehmen. Nebensächliches wird dann zum Hauptsächlichen, das in seiner ursprünglichen Gestalt kaum noch erinnert wird und das, falls es sich doch einmal in Erinnerung bringt, unweigerlich antiquiert wirkt. Und nicht nur das: Wird der Mensch als eigentlicher Zweck der Bildung vergessen oder anderen – politischen, wirtschaftlichen, wissenschaftlichen oder religiösen – Zwecken untergeordnet, wird sich Bildung letztlich gegen den Menschen, seine Interessen und seine Würde richten. Eine Bildungskrise, so zeigt sich, kann sich daher leicht zu einer „Krise des Menschen“ ausweiten.

Die These, dass eine solche Bildungskrise insbesondere in modernen Demokratien auch zu einer politischen Krise führen kann, dürfte angesichts der gesamtgesellschaftlichen und politischen Dimension von Bildung kaum

einer tieferen Begründung bedürftig sein. Man kann sogar vermuten, dass die zwei eng miteinander verflochtenen Charakteristika der gegenwärtigen Bildungsdiskussion – dass sie sich auf bestimmte Gruppen beschränkt und eine pragmatische, posthumanistische Grundorientierung aufweist – bereits Momente eines postdemokratischen Zeitalters, in dem die alten demokratischen Institutionen noch bestehen, aber innerlich nicht mehr lebendig sind, und einer Ersetzung der freiheitlich-politischen Entscheidungsfindung durch Wirtschaft, Verwaltung, Technik und Expertenwissen zeigen.²

2. Bildung und Politik

Politik in Gestalt der liberalen Demokratie setzt freie Entscheidungen und die vernünftige Willensbildung des Soveräns, also des Staatsvolkes, voraus. Die Partizipation der Bürger an politischen Verfahren wiederum setzt die Fähigkeit voraus, den eigenen Willen zu bilden und sich zu entscheiden. Damit wird aber vorausgesetzt, dass Menschen *in bestimmter Weise* gebildet sind. Demokratie setzt gebildete *Demokratiefähigkeit* aller Bürgerinnen und Bürger voraus. Ohne Demokratisierung von Bildung gäbe es daher keine Demokratie. Die Demokratieggeschichte ist daher von ihren Wurzeln her eine Bildungsgeschichte. Politische Befreiung war immer auch eine Befreiung durch Bildung: Keine Frauenrechte, keine Abschaffung der Sklaverei oder keine Anerkennung von universalen Menschenrechten ist ohne die Bildung zuvor unterdrückter und ungebildeter Menschen zu denken. Gleiche Rechte setzen auch gleiche Bildung oder zumindest gleichen Zugang zur Bildung voraus.

Dabei geht es nicht nur um die Vermittlung von Wissen – durch das Bildungssystem oder die Medien als vierter Gewalt, die jene Informationen vermitteln, die für die Entscheidungsfindung notwendig sind –, sondern insbesondere um die Bildung bestimmter Haltungen, die das Verhältnis von Menschen zu sich selbst, zu anderen Menschen und zur Welt und zu Gott oder einer anderen Quelle von Sinn betreffen und die es erleichtern können, eigene Positionen zu finden und zu formulieren, gemeinsam mit anderen Menschen einen Konsens zu finden, mit Dissens umzugehen, Kontroversen zu führen oder Einfluss aufeinander zu nehmen und andere Menschen von der eigenen Sichtweise zu überzeugen. Der demokratische Rechtsstaat ist weltanschaulich neutral; das bedeutet aber nicht, dass er auch moralisch gänzlich neutral wäre. Gerade um der Freiheit willen setzt er eine bestimmte Basismoral – bestimmte Weisen der respektvollen Anerkennung des Anderen, des wohlwollend-vertrauenden Umgangs mit-

² Vgl. zur Diskussion dieser Entwicklung Colin Crouch, Postdemokratie. Aus dem Englischen von Nikolaus Gramm, Frankfurt/M. 2008.

einander, des gemeinsamen Ringens um das Gute, Wahre oder Gerechte und des friedlich-sachlichen Streitens gegeneinander – voraus. Dass diese nicht selbstverständlich oder naturgegeben ist, sondern der Einübung oder Habitualisierung durch Bildung bedarf, zeigt die gegenwärtige Geltungs- und Vertrauenskrise der liberalen Demokratie, die Macht demagogisch-populistischer Positionen, die Verbreitung eines paradoxerweise universale Geltungsansprüche stellenden Relativismus und die ebenfalls paradoxe Idealisierung des „Post-Faktischen“ oder der Geltung einer Vielfalt alternativer Wahrheiten sehr deutlich.

Diese Krise der Demokratie hat somit nicht nur verschiedene Erscheinungsformen, sondern auch mehrere, teils eng miteinander verbundene Gründe. Es gibt wirtschaftliche, soziale und auch kulturelle Gründe für diese Krise. Ein wichtiger Grund liegt aber auch im Bildungsbereich. Denn die Krise der humanistischen Tradition hat zu einem verengten Bildungsbegriff geführt, und zwar derart, dass Einzel- und Nebenaspekte von Bildung so in den Vordergrund getreten sind, dass sie nun eine ihnen traditionell nicht zukommende zentrale Rolle einnehmen und dass sich das überlieferte Verhältnis von Mittel und Zweck, von Individuum und Gemeinschaft, von wissenschaftlich-sachlichem Erklären und Selbst- und Sinnverstehen und von abstrakter Methode und konkretem Inhalt umgedreht hat – und zwar auf Kosten einer humanistischen Bildung des Menschen, die ihn zur Freiheit, Wahrheit und Verantwortung befähigt und eine unverzichtbare Voraussetzung für eine funktionierende Demokratie ist.

So wird Bildung heute *erstens* zunehmend funktionalistisch oder instrumentalistisch verstanden, d. h. als ein Mittel, mit Hilfe dessen sich sehr verschiedene Zwecke realisieren lassen. Diese Zwecke – wozu man etwas eigentlich tut, und insbesondere ein allem Handeln übergeordneter „Letzt-“ oder „Endzweck“ des Menschen – werden selten eigens thematisiert oder kritisiert. Noch weniger wird Bildung als Befähigung zu sinnvoller Zwecksetzung und zu Unterscheidung, Kritik oder Infragestellung verschiedener Zwecke oder Systeme von Zwecken verstanden. Dies lässt verstehen, warum Bildung immer stärker auf den Aspekt der zeitlich begrenzten Ausbildung im Leben eines Menschen reduziert wird und auf eine möglichst zeit-effiziente Vermittlung bestimmter Fertigkeiten, Kompetenzen oder klar umrissener Kenntnisse. Ohne Zweifel hat Bildung immer bestimmte Funktionen erfüllt. Doch kam ihr auch immer die Aufgabe zu, Menschen dabei zu helfen, mögliche Zwecke überhaupt erst einmal zu finden und gute von schlechten Zwecken zu unterscheiden. Bildung war, in anderen Worten, zunächst eine Einweisung in die Lebenskunst, in deren Mitte die Frage nach einem sinnvollen Leben steht.

Eine solche Lebenskunst setzt den Primat der Ordnung der Zwecke vor der Welt der Mittel voraus. Heute scheint umgekehrt die Welt der Mittel einen

Primat zu beanspruchen oder sogar die Position des Endzwecks allen Handelns angenommen zu haben. Die funktionalistische Logik der Arbeitswelt wird so zum Grundparadigma menschlichen Lebens. Das Verhältnis zum eigenen Leben ist daher immer seltener ein künstlerisch-gestaltendes und immer häufiger ein technisch-produzierendes. Auch das Lernen nimmt Arbeitscharakter an und verliert seine selbstzweckhaft-spielerischen Momente.³ Nicht mehr die Mühen des Lebens dienen dann der Muße, sondern die Freizeit der Arbeit. Glück oder Sinn wird zu etwas, das man – in der Gestalt von *Wellness* und Zufriedenheit – herstellen oder „machen“ kann und das man nun als ein Mittel für andere, ihm übergeordnete Zwecke versteht.

Damit spielt aber auch die moralische Dimension von Bildung nur noch eine untergeordnete Rolle. Denn diese Dimension beschränkt sich nun auf das Funktionieren innerhalb eines vorgegebenen Zweckzusammenhangs oder auf ein rein äußerliches Bekenntnis zu gerade geschätzten „Werten“. Dieser „Bildungsfunktionalismus“ erklärt auch die oft peinlich berührende Sprachlosigkeit vieler Wissenschaftler, wenn es im Zusammenhang ihrer Tätigkeit zu ethischen Fragen kommt. Allein schon die Frage, ob und wozu das, was sie tun oder zu tun beabsichtigen, eigentlich gut sei, ist ihnen so fremd, dass die – ihrerseits bereits funktionalistisch verengte – Ethik an Expertenkomitees delegiert wird.

Wenn aber Bildung auf eine Methode oder ein Mittel zur Verwirklichung bereits vorgegebener Zwecke reduziert wird, ja, selbst wenn es in der Bildung um die Kompetenz des Kritisierens geht, ohne dass damit auch die Befähigung zur Wahl übergeordneter Zwecke des Handelns und somit – letztlich – auch die Frage nach dem Sinn des Lebens verbunden ist, wird es Menschen nicht nur immer schwerer gemacht, frei ihr Leben zu führen. Es wird auch die Fähigkeit zur informierten und vernünftigen Entscheidung, die liberale Demokratien voraussetzen, nicht in angemessener Weise gebildet. Damit verkümmert das Politische zu einem Feld, in dem es primär um die Wahl von Mitteln geht. Auch die Politik nimmt dann eine stark pragmatische Ausrichtung an. Eine – heute nur selten vernehmbare – Frage wie die, in welcher Gesellschaft man eigentlich leben wolle⁴ oder wozu Erfolg in einem bestimmten politisch-gesellschaftlichen Teilsystem wie jenem der Wirtschaft letztlich gut sei, wird dann nicht mehr gestellt, vielleicht noch nicht einmal mehr verstanden. Doch ist die Politik zunächst einmal nicht auf die durchaus pragmatisch orientierte und oft notwendige Fähigkeit zur Wahl der besten Mittel angewiesen. Es geht im politischen Bereich nämlich vorrangig darum, das eigentliche Wozu des gemeinsamen Lebens zu be-

³ Vgl. hier auch Dieter Lenzen, *Bildung statt Bologna*, Berlin 2014, 63.

⁴ Für eine lesenswerte Ausnahme vgl. Matthias Jügler (Hrsg.), *Wie wir leben wollen. Texte für Solidarität und Freiheit*, Berlin 2016.

stimmen. Nur wenn Menschen derart gebildet sind, dass sie die Frage nach dem Sinn ihres Lebens stellen können, kann diese Sinn-bezogene Perspektive – die gerade um der Freiheit willen auch im liberalen Rechtsstaat unverzichtbar ist – auch im politischen Bereich eingenommen werden. Wo Lebenskunst durch eine „Lebentechnik“ ersetzt wird, wird auch das Politische zu einer pragmatisch orientierten Technik, die man am besten Fachleuten überlassen kann.

Eine *zweite* Verkürzung des Bildungsbegriffs führt zu ähnlichen gesellschaftlichen und politischen Konsequenzen. Denn Bildung wird heute oft primär auf Gruppen von Menschen und weniger auf den einzelnen Menschen bezogen, der zu bilden ist, sich aber zugleich immer auch in Freiheit selbst bildet. An die Stelle einer vornehmlich am Individuum orientierten Persönlichkeitsbildung, die immer auch auf Gruppen und die Gemeinschaft von Menschen bezogen war, ist die kollektivistisch orientierte Ausbildung von Funktions- oder Kompetenzträgern getreten. Paradoxiertweise geschieht dies in einem Kontext, in dem nicht wie in den totalitären Regimen des 20. Jahrhunderts die „Masse“ – sei es das Volk, sei es die Arbeiterklasse – als besonderes Subjekt der Geschichte und des politischen Handelns verstanden wird, sondern der einzelne Mensch in seiner Autonomie besonders betont wird. Heute wird nämlich auch in Bildungsdiskussionen das Programm individualistischer Selbstoptimierung großgeschrieben. Der einzelne Mensch verbessert sich und sein Leben – seinen „Marktwert“ – qua Bildung. Selbstvermarktung ist an die Stelle von Selbstkultivierung getreten. Doch darf dieser Individualismus nicht darüber hinwegtäuschen, dass in seinem Zentrum der einzelne Mensch nicht als Individuum, sondern als Träger von Fähigkeiten steht, die für bestimmte Systembereiche – insbesondere für die Wirtschaft – funktional bedeutend sind. Persönlichkeitsbildung kann unter diesen Vorzeichen sogar kontraproduktiv sein. Denn Persönlichkeiten, also nicht nur eigenständig denkende und handelnde, sondern auch der Frage nach dem Sinn ihres Tuns fähige Menschen, könnten bestimmte funktionale Zusammenhänge in Frage stellen und sich weigern, bestimmte Funktionen zu übernehmen.

Auch diese Orientierung an der Ausbildung von „Funktionären“ führt zu gravierenden Auswirkungen im politisch-gesellschaftlichen Bereich. So ändert sich nicht nur die Gestalt des Wählers und seiner Interessen, sondern auch der Typus des Politikers. Der technisch versierte Berufspolitiker ersetzt den politisch aktiven Bürger, und die populistische, den Einzelnen auf ein Rädchen im Getriebe oder einen Teil des Ganzen reduzierende „Bewegung“ tritt an die Stelle von Parteien oder Vereinen als Organisationsform von Individuen geteilter Interessen. Politische Probleme erscheinen dann als technisch zu lösende Probleme. Doch kann man dann letztlich auch den Politiker ersetzen: nämlich durch den Experten, der sich in einer

zunehmend verwalteten Welt um die Durchführung vermeintlich alternativer Prozesse kümmert.

Diese Technisierung der Kunst des Politischen wird durch eine *dritte*, nämlich die szientistische Verkürzung des Bildungsbegriffs verstärkt. Eigentliche Bildung, so wird oft argumentiert, bestehe in der Kenntnis von und im kompetenten Umgang mit (natur-)wissenschaftlichem Wissen. Was sich diesem Bildungsbegriff nicht fügt, spielt nur noch eine untergeordnete Rolle – vielleicht als dekoratives Element oder als Gegenstand von Freizeit- und Feiertagsaktivitäten. Das sind allerdings jene Fächer oder Tätigkeitsfelder, die das Selbstverständnis des Menschen in besonderer Weise prägen können – und historisch geprägt haben: Literatur, Kunst, Musik, Geschichte, Philosophie oder Religion. Diese unmittelbar nutzlosen, nicht funktionalisierbaren Erkenntnis- und Handlungsbereiche spielen daher im Bildungswesen längst nicht mehr die Rolle, die ihnen einst – etwa in der humanistischen Schultradition, universitär im Rahmen eines breit angelegten und teils verpflichtenden *Studium Generale* oder in der in Nordamerika verbreiteten *liberal education* bzw. in den *liberal studies*⁵ – zukam.⁶ Wo ihnen im Bildungsbereich eine Bedeutung eingeräumt wird, so oft unter selbst szientistischen Vorzeichen, d. h. unter der Bedingung ihrer möglichst umfassenden Objektivierung.

In der Beschäftigung mit Kunst wird dann nicht die anspruchsvolle, verwandelnde und möglicherweise lebensverändernde Erfahrung eines Kunstwerkes vermittelt, sondern Wissen über Kunst oder Kompetenzen im Umgang mit Kunst. Die Auseinandersetzung mit der Geschichte, mit Philosophie oder Religion führt nun nicht mehr zu einem vertieften Selbstverstehen, das sich in jedem wirklichen, den Menschen engagierenden Verstehen, in jedem offenen Dialog mit Zeugnissen der Wirklichkeit ereignet, sondern wird positivistisch auf enzyklopädisches Wissen reduziert, das vieles erklärt, den einzelnen Menschen aber nicht berührt oder innerlich anspricht. Traditionell besteht Bildung aber nicht in einem verfügbaren und das Erkenntnissubjekt letztlich nicht betreffenden Erklärungswissen über Daten und Zusammenhänge etwa der Kunst- und Geistesgeschichte, sondern ereignet sich in einer den Menschen herausfordernden und Selbstverständnis ermöglichenden und verstehenden Begegnung mit den Werken des Geistes, der Phantasie, des Fühlens und des Handelns anderer und zumeist vorbildlicher Menschen.

⁵ Für eine Verteidigung dieser Tradition – gerade auch trotz ihrer gegenwärtigen Krise – vgl. Eva T. H. Brann, *Paradoxes of Education in a Republic*, Chicago – London 1979.

⁶ Vgl. hierzu auch das Kapitel 11 „Die Tränen der Muse. Über die Schönheit des Nutzlosen“ von Konrad Paul Liessmann, *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*, Wien 2014, 166–181.

Die „Herausforderung“ durch Vorbilder als zentrales Bildungselement ist aber auch noch aus einem anderen Grund immer schwerer möglich. Denn es lässt sich *viertens* feststellen, dass im Kontext eines Bildungsverständnisses, das den Begriff der Kompetenz in seine Mitte stellt,⁷ Bildung formalistisch verengt wird und die Inhalte von Bildung beliebig oder austauschbar werden. Die Kompetenz der kritischen Auseinandersetzung mit einem Text könne, so wird vorausgesetzt, an nahezu jedem beliebigen Text eingeübt werden. Außerdem erscheint jeglicher inhaltlicher Kanon – und sei er noch so weit und offen gefasst – als vorurteilsbeladen und problematisch. Doch stellt sich die Frage, ob nicht der Bildungsbegriff bei aller Bezogenheit auf das Subjekt der Bildung und seine Fähigkeiten notwendigerweise über bestimmte, durchaus unverzichtbar methodische Fähigkeiten hinaus einer inhaltlichen Konkretion bedarf. Auf das Lesen und Interpretieren bezogen bedeutet dies: Es kann nicht nur darum gehen, wie und zu welchem Zwecke man irgendeinen Text interpretiert, sondern auch *was* man interpretiert.

Selbstverständlich hat ein kultureller Kanon oft dazu geführt, dass bestimmte Ideologien gefördert oder dass Menschen gesellschaftlich ausgegrenzt wurden. Die Idee eines fixen Kanons – im Sinne einer inhaltlich klar definierbaren Leitkultur – ist nicht nur illusorisch, sondern widerspricht der Lebendigkeit der Kultur selbst. Doch ist die Identität des Menschen eine narrative, durch Erzählungen geprägte Identität. Daher ist es nicht nebensächlich, *welche* Erzählungen Menschen sich erzählen, wenn es darum geht, die Identität von Menschen zu bilden. Wenn Bildung allerdings zunehmend auf das Methodisch-Formale reduziert wird und bestimmte Inhalte keine den einzelnen Menschen, aber auch eine Gemeinschaft prägende Rolle mehr spielen, verlieren sich auch jene innerlich sehr ausdifferenzierten und für weitere Entwicklungen offenen kulturellen Grundlagen gemeinsamen menschlichen Lebens, ohne die es zu den Gefahren der Atomisierung von Individuen auf der einen Seite und der Entwicklung von miteinander unverbundenen Parallelkulturen andererseits kommt. Durch Bildung im überlieferten humanistischen Sinne, d. h. durch die Auseinandersetzung mit bestimmten, nicht zufälligen Inhalten, hat man sich diese Grundlagen in Freiheit und auf Freiheit hin angeeignet: Haltungen zu sich selbst, zu anderen Menschen und zur Welt, aber auch bestimmte lebensweltliche Kenntnisse, eine Vergewisserung über die eigene Geschichte und Gegenwart und ein bestimmter Blick auf das Ganze der Wirklichkeit und die Zukunft.

⁷ Vgl. für eine Kritik der Bedeutung des Kompetenzbegriffes in der gegenwärtigen Debatte u. a. Christoph Türcke, *Lehrerdämmerung. Was die neue Lernkultur in den Schulen anrichtet*, München 2016, insbes. 32ff.; Liessmann, *Geisterstunde* (s. Anm. 6), 45ff.

3. Bildung, Christentum und Politik

Die vier genannten „Verengungen“ von Bildung – ihre funktionalistische, kollektivistische, szientistische und formalistische Verengung – gehen auf die Krise eines humanistischen Bildungsverständnisses zurück. Sie führen allerdings nicht dazu, dass Menschen heute im Vergleich zur Vergangenheit nicht mehr gebildet wären. Sie sind, weil der Mensch und auch die Frage nach dem Menschen im Bildungsgeschehen nun eine andere, nicht mehr zentrale Position einnehmen und das Verhältnis von Zweck und Mittel, Individuum und Gemeinschaft, Erklären und Verstehen, Methode und Inhalt anders verstanden wird, insofern das Sekundäre nun die Rolle des Primären einnimmt, *anders* gebildet und verfügen daher über andere Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen als Menschen früherer Generationen.

Diese Veränderungen im Bildungsverständnis und in der konkreten Bildung von Menschen haben – wie zuvor andere Veränderungen in diesem Bereich – beträchtliche Auswirkungen auch für Politik und Gesellschaft (so wie Änderungen im politischen und gesellschaftlichen Kontext ihrerseits zu Veränderungen im Bildungsbereich geführt haben und weiterhin führen). Diese Auswirkungen sind ansatzweise bereits deutlich geworden. Sie sind, da es sich um teils widersprüchliche Konsequenzen handelt, nicht auf einen Nenner zu bringen und betreffen weniger Überzeugungen, sondern vielmehr tief verwurzelte Haltungen des Menschen, die sein Selbstverhältnis und sein Verhältnis zu anderen Menschen, zur Natur, zur Welt im Ganzen und zu möglichen Quellen von Lebenssinn prägen.

Solange aber weder die gesamtgesellschaftlich-politische Dimension von Bildungsfragen noch die Bedeutung der Frage nach dem Menschen für diese Fragen ausreichend bewusst ist, bleibt ein wichtiger Hintergrund der politischen Krise des Westens im Dunklen.⁸ Die Suche nach Lösungen beschränkt sich dann auf den sozialen, kulturellen oder wirtschaftlichen Bereich. Doch scheint es notwendig, auf einer tieferen Ebene anzusetzen und die Frage nach dem Menschen und nach dem Zusammenhang von Bildung und Politik erneut zu stellen. Es scheint, in anderen Worten, unverzichtbar, angesichts der Gefahr des Todes oder der „Abschaffung“ des Menschen das humanistische Erbe in seiner Komplexität und auch mit seinen Spannungen und Widersprüchen wiederzubeleben.

Das Christentum, das gerade aufgrund seiner humanistischen Tradition einen wichtigen Beitrag für die gesellschaftlich relevante Praxis und Theorie von Bildung und Politik geleistet hat und auch weiter leisten kann, spielt dabei eine besondere Rolle. Denn es verfügt nicht nur über eine höchst komplexe, konfessionell ausdifferenzierte Anthropologie. Es hat sich seit seinen Anfän-

⁸ Vgl. für eine wichtige Ausnahme Martha C. Nussbaum, *Not for Profit. Why Democracy needs the Humanities*, Princeton – Oxford 2010.

gen als Bildungsreligion verstanden.⁹ Bildung ist christlich verstanden keine die Welt objektivierende Formation oder Kompetenzentwicklung, sondern ein den Menschen herausforderndes und transformierendes Bild-Werden. Wenn vom Menschen als Bild Gottes gesprochen wird, so ist damit weniger eine statisch-zeitlose Wesensbeschreibung gemeint, als vielmehr die lebenslange Aufgabe des Menschen, im Denken, Fühlen und Handeln dem ursprünglichen, aber durch Sünde verdeckten Bildsein immer mehr zu entsprechen.

Aufgrund seiner Tiefenanthropologie und des damit verbundenen Humanismus hat das Christentum auch für die Entwicklung des neuzeitlichen demokratischen Rechtsstaates eine nicht zu unterschätzende Rolle gespielt. Die Idee des Menschen, die der moderne freiheitliche Rechtsstaat voraussetzt, ist nämlich zunächst in ihrer Genese zutiefst christlich geprägt. Das Christentum hat – erstens – aufgrund seines Schöpfungsverständnisses und Heilsuniversalismus eine wichtige Rolle für die Entwicklung der Einsicht in die Gleichheit aller Menschen gespielt. Das Christentum spricht – zweitens – von der besonderen Würde und der Freiheit des Menschen. Und das Christentum hat – drittens – in Fortführung und Radikalisierung der jüdisch-prophetischen Tradition die Sorge um den leidenden, kranken und schwachen Menschen und für die Schöpfung und damit die Verantwortung des Menschen in seine Mitte gestellt. Dieses Verständnis des Menschen – und zwar eines jeden einzelnen Menschen als frei, verantwortlich und „würdevoll“ – und das sich daraus ergebende Bildungsverständnis haben das politisch-gesellschaftliche Selbstverständnis des Westens maßgeblich geprägt.

Allein schon aufgrund dieser historischen Bedeutung kann der freiheitliche Rechtsstaat dieser Tradition nicht gleichgültig gegenüberstehen. Dies gilt umso mehr, als er aufgrund der von ihm geforderten weltanschaulichen Neutralität nur eine minimale Anthropologie und daher einen Minimalhumanismus und kein umfassendes, in die Tiefe reichendes „Bild vom Menschen“ allgemein verbindlich einfordern kann. Denn aus diesem Grund bedarf er bleibend jener in der Zivilgesellschaft verankerten humanistischen Tiefenanthropologien, die die Voraussetzungen garantieren, die er – so das berühmte Böckenförde-Diktum – selbst nicht begründen oder verordnen kann, ohne die ihm wesentliche Grenze der Freiheit des Menschen zu verletzen und Züge einer Religion oder Weltanschauung anzunehmen. Denn nur wenn Menschen derart gebildet sind, dass sie einander solidarisch und wohlwollend begegnen, dass sie sich in ihrer Gleichheit und Würde anerkennen und dass sie darum wissen, dass Freiheit nur in den Grenzen der Verantwortung für das Gemeinwohl sinnvoll ist und nicht zur

⁹ Vgl. hierzu die wichtigen Ausführungen von Thomas Söding, *Christentum als Bildungsreligion. Der Impuls des Neuen Testaments*, Freiburg/Br. u. a. 2016.

Willkür werden darf, kann das Experiment der Demokratie – durchaus erfolgreich in vielen Ländern, aber auch äußerst fragil und gefährdet – langfristig gelingen.

Ob das Christentum auch in Zukunft die Rolle spielen wird, die es in der Vergangenheit gespielt hat, ist eine offene Frage. Doch ist es keine offene Frage, was passiert, wenn der Stachel der Erinnerung an sein einst so wirkmächtiges Verständnis des Menschen angesichts starker posthumanistischer Tendenzen gar nicht mehr wahrgenommen wird. Seine Stimme dürfte nur schwer, wenn überhaupt zu ersetzen sein. Vermutlich hat die – atheistische, aber die Faszination des Christentums verspürende – Philosophin Julia Kristeva recht, wenn sie angesichts der den Menschen entwürdigenden Herausforderungen der Gegenwart ein Bündnis religiöser und säkularer Humanisten fordert – um willen der Menschlichkeit des Menschen.¹⁰

¹⁰ Vgl. Julia Kristeva, Zehn Prinzipien für den Humanismus des 21. Jahrhunderts, in: IKaZ 41 (2012), 476–480.