

Die philosophischen Bildungs-Lehren von Romano Guardini
(1885 – 1968) und Gustav Siewerth (1903 – 1963) und ihre
Relevanz für die Zukunft der menschlichen Bildung in Europa

1. Romano Guardini als Bildungstheoretiker?

Zur textlichen Grundlage der Bildungslehre Romano Guardinis

Romano Guardini ist nicht als Pädagoge und Bildungstheoretiker bekannt, sondern als bedeutender Religionsphilosoph und christlicher Theologe sowie als Zeitkritiker von hohem Rang. Es überrascht daher selbst gute Kenner seines Denkens, in fachlich einschlägigen Übersichtsdarstellungen sowie Textsammlungen der Pädagogik und der Bildungstheorien des 20. Jahrhunderts auch jeweils einen Abschnitt bzw. ein Kapitel über Guardini zu finden, worauf der monographische Forschungsbeitrag von Berthold Gerner zur Wirkungsgeschichte der Bildungslehre Guardinis aufmerksam gemacht hat. Gerner ist es auch, der auf den Umstand hinweist, dass es zwar „unter den zahlreichen größeren und kleineren Schriften Guardinis ... weder eine ‚Bildungslehre‘ noch viel weniger eine ‚Erziehungslehre‘, erst recht keine ‚Pädagogik‘ im wissenschaftlichen Verstand“¹, aber immerhin einen größeren Aufsatz mit dem Titel „Grundlegung der Bildungslehre“ gibt, der erstmals in der von Guardini mit herausgegebenen Zeitschrift *Die Schildgenossen* 1928 erschien, dann in Guardinis zu seinem 50. Geburtstag 1935 erschienene Aufsatzsammlung *Unterscheidung des Christlichen* aufgenommen wurde und im Jahre 1953 vom Werkbund-Verlag in Würzburg in der neu begründeten Reihe *Weltbild und Erziehung* erstmals selbständig veröffentlicht wurde und dann dort bis 1965 sieben Auflagen erfahren hat, um schließlich vom Matthias Grünewald-Verlag in Mainz in seiner bekannten Topos-Taschenbuchreihe im Jahre 2000 noch einmal nachgedruckt zu werden. Für einen Aufsatz, dessen Thematik in Guardinis Schriften vereinzelt geblieben ist, obwohl sich sein Autor mit ihr in einer ganzen Reihe universitärer Lehrveranstaltungen in der Zeit zwischen dem Wintersemester 1926/27 und dem Wintersemester 1928/29 sowie in zahlreichen Vorträgen während der zweiten

¹ Berthold GERNER, *Guardinis Bildungslehre. Beiträge zur Wirkungsforschung* (Erträge der Forschung, Bd. 225), Darmstadt 1985, 2.

Hälfte der zwanziger Jahre des 20. Jahrhunderts intensiv beschäftigte,² ist dies eine erstaunliche Wirkungsgeschichte.

2. Grundzüge der Bildungslehre Guardinis

Worum genau geht es in Guardinis kleiner Schrift *Grundlegung der Bildungslehre*³ und inwiefern besitzt die Bildungslehre Guardinis eine Relevanz auch für unsere zeitgeschichtliche Diskussion über Ziele, Wesens- und Funktionsbestimmungen des Bildungsbegriffs in Europa?

2.1 Die Zielsetzung von Guardinis Schrift „Grundlegung der Bildungslehre“

Die Zielsetzung und Aufgabenbestimmung dieser kleinen Schrift kann man bereits ihrem Untertitel entnehmen: Es handelt sich bei Guardinis *Grundlegung einer Bildungslehre* um einen „Versuch einer Bestimmung des Pädagogisch-Eigentlichen“. Sie fragt daher nach dem Sachgrund der „relativen Autonomie“ der pädagogischen Arbeit bzw. der pädagogischen Kategorie als solcher und damit nach der „Wesensbestimmung des Spezifisch-Pädagogischen“ (15).

2.2 Die anthropologischen Grundlagen von Bildung und Erziehung – Das zweifache Spannungsverhältnis im menschlichen Dasein: Die Spannung zwischen Möglichkeit und Wirklichkeit in der „Form des Werdens“ und zwischen Selbstwerdung und Gegenstands- bzw. Welt-Bezug

Die Wesensbestimmung des Pädagogischen könne, so Guardini, primär nicht in den äußeren Bedingungen des menschlichen Lebens, d.h. vor allem in den Anforderungen seiner Umwelt, begründet liegen. Es gibt zwar äußere Herausforderungen wie etwa die den Kindern auferlegte Notwendigkeit der Erfüllung ihrer Schulpflicht oder auch die erwachsenen Eltern auferlegte Pflicht zur verantwortlichen Erziehung ihrer eigenen Kinder und bei Lehrern auch der ihnen beruflich anvertrauten Schülerinnen und

² Hierzu vgl. ausführlich Berthold GERNER, *Guardinis Bildungslehre*, 46 ff.

³ Vgl. Romano GUARDINI, *Grundlegung der Bildungslehre. Versuch einer Bestimmung des Pädagogisch-Eigentlichen*, Mainz 8. Aufl. 2000 (einfache Seitenangaben beziehen sich in diesem Kapitel auf diese Ausgabe).

Schüler, die den Erziehungs- und Bildungsprozess veranlassen, diese gegenüber aber nicht, um das Wesen des Pädagogischen zu bestimmen.

Primär ist nach Guardini die relative Autonomie des Pädagogischen vielmehr anthropologisch begründet, und zwar in einer Wesensbestimmung des menschlichen Lebens, die er die „Form des Werdens“ (19) nennt. Unser menschliches Leben bestehe in der Form des Werdens, indem das, was unsere individuelle, besondere, eigentümliche Persönlichkeit bestimmt, nicht bereits vom Beginn unseres Lebens an fertig ausgeprägt ist, sondern sich erst im Laufe unserer Lebenszeit entwickelt.⁴ Das von Guardini damit gemeinte anthropologische Grundgesetz der (Seinsnotwendigkeit der) Entwicklung oder Entfaltung unserer Persönlichkeit kann auch mit der folgenden berühmten Sentenz des frühgriechischen Chorlyrikers Pindar zum Ausdruck gebracht werden: „Werde, der du bist, indem du lernst“⁵. Selbstwerdung durch Lernen ist demnach das Lebensgesetz des irdischen, d.h. raum-zeitlich und geschichtlich existierenden Menschen. Das Lernen aber ist nichts anderes als die Aneignung eines Bildungs- bzw. Erziehungsprozesses.

In diesem lebendigen Werdeprozess vollzieht und verwirklicht sich unsere je individuelle Persönlichkeit auch und wesentlich durch unser eigenes Mittun, unsere Arbeit an uns selbst, sodass wir zu jener Persönlichkeit werden, die wir wesenhaft sind und daher auch in unserer Lebensgeschichte werden wollen. In diesem Prozess liegt daher für Guardini wörtlich eine erste dialektische Spannung: „Die Selbigkeit des werdenden Individuums ist gespannt aus der eigenen Möglichkeit in die eigene Wirklichkeit“ (20). Diese spannungsvolle Differenz zwischen der Möglichkeit und der Wirklichkeit unserer je einmaligen Persönlichkeit aber tendiert zu ihrem Ausgleich, indem sie ein „zielgerichtetes Geschehen“ (ebd.), d.h. ein Werden, aus sich hervortreibt. Dieses Werden aber ist unsere Lebensaufgabe und besteht grundsätzlich in nichts anderem als in einem Erziehungs- und Bildungsprozess, der uns aus einer möglichen, d.h. noch unentfalteten, zu einer wirklichen, d.h. entfalteten, freien, selbstbestimmten Persönlichkeit werden lässt.

Doch noch eine zweite dialektische Spannung liegt nach Guardini im werdenden Leben der menschlichen Person, die er im Gefolge Sören

⁴ Vgl. Romano GUARDINI, *Grundlegung der Bildungslehre*, 19f: „Unser Leben besteht in der Form des Werdens. Das, was zu sein mein Wesen ausmacht, bin ich nicht von vornherein, sondern ich werde es im Laufe der Zeit.“

⁵ Vgl. PINDAR, *Pythien II*, 72.

Kierkegaards⁶ grundsätzlich als ein lebendiges Gegensatz-Verhältnis zwischen Subjektivität und Objektivität, Individualität und Allgemeinheit, Natürlichkeit und Ausgerichtetsein auf eine übernatürliche Vollkommenheit und Vollendung versteht: Es handelt sich dabei um die dialektische Spannung zwischen unserem natürlichen Streben nach Selbstwerdung als dem Ziel und Zweck unseres irdischen Lebens und unserem Verwiesensein auf Gegenständliches und Welthaftes als Mittel und Instrument zur Verwirklichung dieser unserer Selbstwerdung. Romano Guardini bringt dieses Spannungsverhältnis prägnant zum Ausdruck:

„Ich kann nicht ich selbst werden, wenn ich mich nicht hingebe an das, was ich nicht bin, an den Gegenstand. Leben ist immer ‚etwas leben‘ ... Ich kann mich selbst lebend nur verwirklichen, wenn ich über mich hinausgehe zu dem, was ich nicht bin: zu den Dingen, zu den Menschen, zu den Ideen, zu den Werken und Aufgaben“ (21).

Dieses Andere könne mir aber nur dann wirklicher ‚Gegenstand‘ werden, wenn „ich es zum Inhalt meines Lebens mache. Wenn ich es also nicht objektiv stehen lasse, sondern ‚subjektiviere‘, in mein Leben hereinziehe“ (ebd.).

Dieses dialektische Spannungsverhältnis zwischen der Selbstwerdung und dem Gegenstands- bzw. Welt-Bezug des menschlichen Daseins bringt ebenfalls notwendigerweise eine Bewegung hervor, durch die es zu einem Ausgleich, einer Synthese zwischen beiden Seiten kommt: Diese Bewegung ist die des Hinübergehens des Individuums aus sich selbst heraus und zum jeweiligen ‚Gegenstand‘ hin, in dem die menschliche Person dann kurzzeitig verweilt: „Jene Bewegung, in welcher ich den Gegenstand erfasse; an ihm und für ihn arbeite. Eben darin komme ich zu mir selber“ (22).

Worin genau besteht nun der Zusammenhang zwischen diesen beiden in der menschlichen Natur selbst begründet liegenden Spannungsverhältnissen mit der Bildung und Erziehung des Menschen?

Der gesamte Bildungsimpuls des Menschen beruht nach Guardini auf dieser doppelten Dialektik und ihren Bewegungsrichtungen. Den Bildungsimpuls, d.h. das wesenhafte Streben bzw. die natürliche Suche der menschlichen Person nach Bildung, bestimmt Guardini daher zusammen-

⁶ Vgl. Sören KIERKEGAARD, *Die Krankheit zum Tode*, übersetzt und mit Glossar, Bibliographie sowie einem Essay ‚Zum Verständnis des Werkes‘ hg. v. Liselotte Richter, Hamburg 2. Aufl. 1995, 13: „Der Mensch ist Geist. Aber was ist Geist? Geist ist das Selbst. Aber was ist das Selbst? Das Selbst ist ein Verhältnis, das sich zu sich selbst verhält; ... Der Mensch ist eine Synthese von Unendlichkeit und Endlichkeit, von Zeitlichem und Ewigem, von Freiheit und Notwendigkeit, kurz, eine Synthese. Eine Synthese ist ein Verhältnis zwischen zweien.“

fassend als einen „Antrieb, jenen Übergang aus dem Lebendig-Möglichen ins Lebendig-Wirkliche zu fördern; sein Wesen und die Weisen seines Vollzugs zu verstehen. Zu verstehen, inwiefern der Weg zur Selbstwerdung durch die Hingabe an die Gegenstände geht; zu erkennen, welche Gegenstände im Chaos der Gegenständlichkeiten die ‚richtigen‘ sind. Zu erkennen, wie Werde-Bewegung und Hingabe-Bewegung einander bedingen und tragen und so fort“ (22).

Der gesuchte Ausgleich der beiden Spannungen aber ist bei einem Lebewesen stets gefährdet. Denn er kann falsch vor sich gehen, so dass das Lebewesen krank werden und infolge dessen sogar sterben kann. Dabei besteht die folgende zweifache Relation: Je höher ein Lebewesen im Seinsrang steht, desto komplizierter sind seine Sicherheitsorgane, die auf der Ebene des animalischen Lebens auch ‚Instinkte‘ genannt werden; je komplizierter aber seine Sicherheitsorgane „der Orientierung, der Auswahl, des Selbstschutzes, der Anpassung und des Ausgleiches“ (23) beschaffen sind, desto größer ist folglich seine Gefährdung und seine Verletzlichkeit. Im Vergleich zu dem rein animalischen, tierischen Leben aber ist das menschliche Sein noch viel gefährdeter und verletzlicher. Denn die natürliche Sicherheit des animalischen Triebzusammenhangs wird beim Menschen von seiner Freiheit durchbrochen.⁷ Die Freiheit des Menschen aber besteht nach Guardini in dessen „Selbstzugehörigkeit“, die von uns in doppelter Form erfahren werde: Zum einen in der Selbstzugehörigkeit der Wahl: „in jenem Vorgang also, worin ich mich über meinen Seinsbestand erhebe und aus Überschau, aus wägendem Vergleich für eine Möglichkeit des Handelns entscheide“ (24).

Der Freiheitscharakter dieses Vorgangs liegt demnach in dem mir bzw. dem jeweiligen Subjekt zugehörigen Vermögen zur Entscheidung bzw. zur Wahl einer Handlungsmöglichkeit.

Zweitens liegt die Selbstzugehörigkeit auch in dem, was Guardini die Selbstzugehörigkeit „des Wesensausdrucks“ nennt. Darunter versteht er das Vermögen, das eigene innerste Wesen in konkreten Akten möglichst eindeutig und klar ausdrücken zu können. Beide menschliche Vermögen aber sind in einer anderen, noch stärkeren Weise gefährdet als der Instinkt im animalischen Leben: Der frei Wählende kann sich täuschen und irren

⁷ Vgl. Romano GUARDINI, *Grundlegung der Bildungslehre*, 26: „Und was die Wirkungen der Instinkte anlangt, so haben sie im freien Wesen nicht die natürliche Sicherheit des Tieres. Die Freiheit durchbricht den selbstverständlichen Triebzusammenhang. Wohl hat sie die Aufgabe, ihn nicht zu zerstören, sondern auf (sc. die) höhere Ebene zu heben. Das aber ist erst Ziel. Bis dahin beunruhigt sie ihn auch, ja macht ihn unsicher. Der sichernde Schutz der Instinkte ist im freien Wesen in Frage gestellt.“

und er kann sogar seinen eigenen Untergang wollen. Gleiches gilt auch für die Freiheit des Wesensausdrucks, die mein Wesen verfehlen und verstellen, ja sogar in sein Gegenteil verkehren kann. Gefährdet wird die Freiheit auch von dem Unabänderlichen, etwa in der Erfahrung ihres Eingeschränktseins durch metaphysische und natürliche Notwendigkeiten wie die Endlichkeit der eigenen Existenz oder durch Krankheiten und durch schicksalshafte Notwendigkeiten wie Unfälle und schmerzhaftes, zweckwidrige Widerfahrnisse sowie allgemein durch auferlegtes Leid. Die Einsicht in unabänderliche Notwendigkeiten als einen Gegenspieler der Freiheit aber ist bereits ein Akt der Freiheit, ist bereits Ausdruck und Erscheinungsform von Geist. Denn Selbstzugehörigkeit ist ein spezifisches Wesensmerkmal des Geistes, der ein von Freiheit und Notwendigkeit bestimmtes Selbstverhältnis darstellt, wie Guardini im impliziten Anschluss an Kierkegaards berühmte Definition des Geistes in dessen Schrift „Krankheit zum Tode“ ausführt.⁸ Aus dieser geistigen Grundverfassung des menschlichen Seins, aus der Personalität des Menschen aber gehe dessen Bildungsimpuls letztlich und eigentlich hervor. Denn Person-Sein bedeute, sich selbst besitzender, einmaliger und einzigartiger Geist zu sein, der danach strebt, sein eigenes, individuelles Wesen durch Bildung auszudrücken bzw. zu entfalten und dadurch sich selbst in Zeit und Geschichte zu verwirklichen.⁹

Schließlich ist in Guardinis Anthropologie der Mensch als Person auch und ganz wesentlich Adressat und Empfänger eines übermenschlichen, göttlichen Anrufs und Anspruchs, der ihn in seine Existenz ruft und sich ihm in seiner irdischen Lebensgeschichte offenbart, ihn in Jesus Christus unmittelbar anspricht und in Anspruch nimmt, und zwar ein- für allemal und damit jeden Menschen zu jeder Zeit. In der göttlichen Offenbarung aber wird dem Menschen mit der Person Jesu Christi gezeigt, wie er in bestmöglicher Weise zu leben hat, wird ihm ein vollkommenes Vor-Bild gegeben, an dem sich nicht nur eine dezidiert christliche Bildung, sondern nach Guardini auch jede weltliche, sich autonom gerierende Pädagogik ausrichten soll, wenn sie den Menschen zu seiner bestmöglichen Lebensgestalt durch Bildung und Erziehung verhelfen will:

⁸ Vgl. Romano GUARDINI, *Grundlegung der Bildungslehre*, 28: „Eins ist vor allem klar – das aus Freiheit und Unabänderlichkeit bestimmte Verhältnis kann nicht naturhaft sein. ... Es ist ein Verhältnis, das aus Geist hervorgeht. ... Das, was in dieser Weise sich selbst hören kann, ist der Geist.“ Bei Sören KIERKEGAARD vgl. hierzu die in Anm. 6 zitierte Stelle.

⁹ Vgl. Romano GUARDINI, *Grundlegung der Bildungslehre*, 29: „Person ist sich selbst besitzender Geist. Sich selbst besitzend in der Eigengehörigkeit des Bewußtseins und der Freiheit; in der Eigengehörigkeit des einmaligen Soseins. Person ist Einmaligkeit.“

„Es ist ein groteskes Spiel, anzunehmen, Gott sei, aber pädagogisch zu tun, als sei Er nicht. Er ist; und eine Bildungslehre, die von ihm absieht, endet in einem mehr oder weniger verschleierte Bankerott. Ist Gott in die Geschichte eingetreten; ist Christus der Sohn Gottes; geht von ihm eine neue Wirklichkeits- und Wertordnung der Gnade aus, dann gilt das alles auch für die Bildungswelt“ (32).

Daher beschließt Guardini diesen zweiten, die anthropologischen Grundlagen menschlicher Bildung und Erziehung legenden Abschnitt seiner *Grundlegung einer Bildungslehre* mit dem vielzitierten Satz: „Das Problem der Pädagogik ist aus dem Biologischen bis ins Theologische gespannt. Sie ist eine jener Wissenschaften, die durch alle Bereiche des Seienden hindurchgelagert sind“ (33).

2.3 *Das Wesen der Bildung und die Bestimmung der „pädagogischen Kategorie“*

2.3.1 Drei unzureichende Begriffsbestimmungen menschlicher Bildung

Im zentralen dritten Abschnitt seiner *Grundlegung einer Bildungslehre* beantwortet Guardini seine Grundfrage nach dem Wesen der Bildung und nach der damit verknüpften Bestimmung der pädagogischen Kategorie. Dabei geht er methodisch ex negativo vor, indem er zunächst drei häufig vorkommende Definitionen des Bildungsbegriffs aufgreift und als unzureichend aufweist. Der erste dieser drei Begriffe bestimmt Bildung als ein umfassendes, allgemeines, wertorientiertes Wissen. Diesem klassisch-antiken Bildungsverständnis liegt die Überzeugung zugrunde, dass das Erkennen der „edelste und spezifisch menschliche Akt“ (38) sei und dass das Wissen des Rechten auch ein Handeln gemäß diesem Wissen mit sich führe (vgl. ebd.).

An diesem gleichsam szientifisch-kognitiven Bildungsbegriff kritisiert Guardini, dass er mit einem Missverständnis des theoretischen Wissens als einem zugleich willens- und handlungsbestimmenden Wissen behaftet sei. In Wahrheit aber führe das Wissen keineswegs notwendigerweise ein ihm entsprechendes Handeln mit sich. Vielmehr neige die theoretische Sphäre dazu, „sich abzusondern und das wirkliche Leben sich selbst zu überlassen“ (39), gleichsam nach der Devise: Das Wissen genügt sich selbst und die böse Welt bleibt draußen.

Doch auch an einem ethischen Bildungsbegriff, der Bildung als „Formung des Tuns, des Wollens, der Gesinnung“ (ebd.) bzw. als „Vertiefung, Entwicklung, Veredelung des Herzens“ (ebd.) und als „Prägung von Charakter“ (ebd.) versteht, übt Guardini Kritik: Die Verabsolutierung des sittlichen Werts der Bildung gehe zu Lasten des kulturellen Reichtums des gebildeten Menschen, denn ein sittlich hochstehender Mensch müsse noch kein gebildeter Mensch sein.¹⁰

Schließlich moniert Guardini auch an dem ästhetisch-gattungsmäßigen Bildungsbegriff, der Bildung als „gesundes menschliches Sein“ (ebd.), als „natürliche Kraft und Tüchtigkeit“ (ebd.) und damit als biologisch-ästhetischen Wert versteht, dessen Einseitigkeit, die mir bei diesem biologisch-ästhetischen Bildungsbegriff allerdings noch ungleich mehr gegeben zu sein scheint als bei den beiden anderen Bildungskonzepten. Denn man kann erfahrungsgemäß auch gebildet sein, wenn man die Gesundheit und mit ihr die natürliche Spannkraft und Tüchtigkeit verloren hat.

An der Negativfolie dieser drei unzureichenden Bildungsbegriffe, und zwar des kognitiven, des ethischen und des ästhetisch-gattungsmäßigen Bildungsbegriffs, will Guardini verdeutlichen, dass echte Bildung das rechte, ihm angemessene Bild-Sein des Menschen offenbar mache und damit zeige, „dass der Mensch aus einem Bild heraus gestaltet sei“ (42). Wenn demnach das Bild-Sein des Menschen und damit der Bildbegriff „die Grundlage der pädagogischen Kategorie“ (51) darstellen soll, worin besteht dann eigentlich das rechte Bild-Sein des Menschen? Wird durch eine solche bislang nur behauptete und nicht auch einsichtig begründete „apriorische Norm des konkreten (sc. menschlichen) Seins“ (ebd.) die pädagogische Arbeit nicht unter einen heteronomen Zwang gestellt, der sie festlegt und einengt und ihr damit ihre (relative) Autonomie raubt?

Angesichts eines solchen prima facie nicht unberechtigt erscheinenden Einwands müssen wir daher fragen, was Guardini unter dem rechten Bild-Sein des Menschen genauer versteht.

¹⁰ Vgl. Romano GUARDINI, *Grundlegung der Bildungslehre*, 39: „Aber: Der sittliche Wert, so in den Mittelpunkt gerückt, hat eine eigentümlich verarmende Wirkung. Die betonte Vorherrschaft des Moralischen macht menschliche wie kulturelle Fülle verkümmern.“

2.3.2 Der Bildbegriff Guardinis, dessen Anwendung auf das Sein des Menschen und auf die Wesensbestimmung der Bildung

Das „Bild“ ist für Guardini *expressis verbis* ein irreduzibles „Grundphänomen“ (43), das einen anschaulichen Gestaltcharakter und damit auch einen Ganzheitscharakter besitzt. Ein „Bild“ zu sein, bedeutet daher, eine aus vielen verschiedenen Momenten komponierte, harmonisch geordnete, artspezifisch vollkommene, anschauliche „Gestaltganzheit“ (46) der Wesensbestimmungen eines (individuell) Seienden zu sein. Denn für „das Individuum ist ‚Bild‘ der Inbegriff seiner Wesensbestimmungen“ (43). Diese Gestaltganzheit stellt sowohl das „Seinsbild“ (43), d.h. die Struktur der konkreten Existenz eines Individuums, als auch zugleich dessen Wertbild dar, „sofern es ausdrückt, wie dieses Seiende sein soll, um voll es selber und damit wertgerecht zu sein“ (43). „Bild“ in diesem Sinne ist daher „Seinsgesetz und Wertmaßstab zugleich“ (46).

Als ein solches aber ist Bild-Sein auf den verschiedenen Seinsstufen der welthaften Wirklichkeit in unterschiedlicher Weise realisiert: „im Leblosen – etwa in einem Atom oder in einem Kristall – erscheint es als starrer Zwang. Das bildverwirklichende Geschehen ist (sc. hier) eindeutige Resultante berechenbarer chemisch-mechanischer Ursachen“ (44). Im Unterschied hierzu besitzt die bio-psychische Gestaltganzheit einen anderen Bildcharakter. Denn für die Struktur und Funktionsweisen des lebendigen Organismus ist eine Grenze und auch dadurch bedingte Spannung zwischen Äußerem und Innerem, d.h. zwischen den äußeren und daher objektivierbaren und messbaren physiologischen und neurologischen Vorgängen im Körper einerseits und den inneren psychischen Bewegungen der sinnlichen Wahrnehmung, der Empfindung, der sinnlichen Vorstellung ohne Wahrnehmungskorrelat sowie des Triebes andererseits konstitutiv. Während die Gestaltganzheit des anorganischen, leblosen Bildes wie etwa die des Steines durch rein materielle Vorgänge vollständig determiniert ist, besitzt die beseelte Gestaltganzheit des bio-psychischen Bildes das ihr immanente natürliche Vermögen der – klassisch-traditionell formuliert – Selbstbewegung bzw. in Guardinis Sprache: der lebendigen Initiative, die auf Selbsterhaltung und Selbstbehauptung ausgerichtet ist. Dieses, das Bild-Sein von Lebewesen auszeichnende Vermögen der ‚lebendigen Initiative‘ „zieht eine qualitative Grenze zwischen dem Leblosen und dem Lebendigen“ (45), d.h. zwischen fremdbewegten und selbstbewegten Entitäten.

Diese qualitative Grenze zwischen fremdbewegtem und selbstbewegtem Seienden wird, so Guardini, auf der Seinsstufe des menschlichen Bild-

Seins noch sehr viel größer. Denn mit dessen Geistbesitz erweitert sich die Spannung zwischen Innen und Außen, weil der Geist in seiner freien, selbstbewegten Kommunikation und Kultur stiftenden Initiative aus sich selbst gleichsam hervortreten und sich dabei durch die schöpferische Formung und Gestaltung natürlicher Entitäten selbst manifestieren und ausdrücken und zugleich in sich zurückkehren bzw. bei sich selbst bleiben, von sich selbst wissen und sich selbst bestimmen könne. Dass die menschliche Person auf Grund ihres Geistbesitzes das Vermögen der Selbstzugehörigkeit sowie das Wesensmerkmal der Einmaligkeit besitzt, lässt sich bereits philosophisch, d.h. rein rational, begründen. Wenn Guardini diese Einmaligkeit jeder menschlichen Person aber mit ihrer Geschöpflichkeit, ihrem Gerufensein in das (irdische) Leben bei ihrem eigenen Namen durch Gott begründet, verlässt er die philosophische Begründungsebene und geht zu einer christlich-theologischen Begründung des menschlichen Bild-Seins über.¹¹ Für diese aber ist die Gotteben- bzw. Gottabbildlichkeit des menschlichen Bild-Seins charakteristisch: Gemäß diesem jüdisch-christlichen Verständnis der menschlichen Gottebenbildlichkeit ist das Bild-Sein des Menschen Abbild seines maßgebenden und insofern normativen Vorbildes, des Bildes Gottes selbst. Diese schöpfungsmäßig gegebene theonome Bestimmung des personalen Bild-Seins des Menschen erfährt ihrerseits noch eine Vertiefung durch die gläubige Annahme der christlichen Offenbarung, durch welche dem Christen „die lebendige Heiligkeit Gottes im Bilde Christi als Bestimmung seines wiedergeborenen Seins, und als Aufgabe seines christlichen Tuns zugewiesen“ (47) wird. Durch diese gnadenhaft geschenkte Vertiefung des natürlichen Bild-Seins des Menschen wird der Ausgangspunkt der lebendigen Initiative des Menschen durch dessen eigene Innerlichkeit hindurch in das sich ihm mitteilende trinitarische Leben Gottes hinein verschoben und damit die Spannung zwischen der materiell-körperlichen Außenseite des menschlichen Bildes und seiner ihm immanenten und zugleich transzendenten Innensphäre bis zum Äußersten ausgedehnt.¹²

¹¹ Vgl. Romano GUARDINI, *Grundlegung der Bildungslehre*, 46 f: „Die Tatsache, daß der Geist als Person sich selbst gehört, gibt dem menschlichen Bild noch einmal einen besonderen Charakter: den der Einmaligkeit, ausgedrückt im Namen. Das Wesen des Menschen ist auf Einmaligkeit geprägt. Es ist benennbar, anrufbar, deshalb, weil es von seiner Begründung her, ontisch, benannt, angerufen ist. Damit stehen wir im Religiösen. Der Geist ist als Einzelner geschaffen; als solcher benannt; von Gott.“

¹² Vgl. Romano GUARDINI, *Grundlegung der Bildungslehre*, 47: „War schon im gottgeschaffenen Geist das Bild des Menschen ‚Ebenbild Gottes‘, so vertieft sich dieses Verhältnis noch einmal im Bereich der Gnade. Durch sie wird dem Erlösten die lebendige Heiligkeit Gottes im Bilde Christi als Bestimmung seines wiedergeborenen Seins, und als Aufgabe seines christlichen Tuns zugewiesen. Dadurch wird jene Spannung noch

Unter Zugrundelegung dieser Grundzüge des menschlichen Bild-Seins muss es daher nach Guardini die Aufgabe der Pädagogik sein, herauszufinden, wie das individuelle Bild-Sein jedes einzelnen erziehungs- und bildungsbedürftigen Menschen beschaffen ist, um ihn durch die Anwendung angemessener, zielführender Erziehungs- und Bildungsmethoden darin zu fördern und zu unterstützen, sein Bild-Sein, d.h. die Gestaltganzheit seiner allgemeinen und seiner individuellen Wesensbestimmungen, bestmöglich zu verwirklichen. Das „Material“ dieser Bildverwirklichung ist und bleibt daher „das Menschsein und Menschenleben mit all seinen Kräften, Dingen, Vorgängen, Beziehungen usw“ (49 f.).

2.3.3 Die vom „Bildgefühl“ vorausgesetzte Weltanschauung und die ihr entgegengesetzte, bildlose Weltanschauung

Auch wenn das Bild-Sein nach Guardini, wie wir sahen, ein „irreduzibles Grundphänomen“ darstellt, so erkennt er doch hellsichtig, dass jene „pädagogische Haltung, die vom Bildgefühl ausgeht“ (52), eine basale Weltanschauung voraussetzt, der zufolge es zwei allgemeine Prinzipien der endlichen Wirklichkeit gebe, deren Wechselbestimmung für alle konkreten Gestalten einschließlich ihres Werdens und Bestehens ursächlich sei: Die beiden Seinsprinzipien von Form und Fülle. Denn alle als Bilder, d.h. als Gestaltganzheiten, subsistierenden Entitäten seien durch die Prägung von „Fülle“, d.h. von gleichsam materieller Formempfänglichkeit bzw. aufnahmebereiter Fruchtbarkeit, durch das Form, Gestalt und Struktur verleihende Prinzip entstanden, seien das jeweils konkrete Resultat der konkreten Vereinigung dieser beiden Prinzipien. Dabei werden diese beiden Seinsprinzipien, wie Guardini in einer allerdings höchst ungenauen geistesgeschichtlichen Reminiszenz anmerkt, als „die Übersetzungen des Absoluten ins Endliche“ (53) verstanden, die pluralen Formprinzipien als die Ideen in der platonischen und auch in der aristotelischen Tradition des abendländischen Denkens und ebenfalls in beiden Traditionen die Fülle – gemeint ist das an sich selbst gestaltlose, aber formbare Materieprinzip – als „Abbild der Fruchtbarkeit und Tiefe Gottes“ (53). Mit anderen, prägnanten Worten: Der Gestaltcharakter des Bildes setzt ein einheitliches Formprinzip und sein Ganzheitscharakter setzt ein Vielheitsprinzip als Entfaltungsbasis des Formprinzips konstitutiv voraus.

einmal und endgültig ausgeweitet: Der Ausgangspunkt der Initiative liegt durch den Menschen hindurch im Heilswillen Gottes selbst; in Seinem sich mitteilenden Leben: in der Bewegung Seiner Gnade: „Ich lebe, doch nicht ich, sondern Christus lebt in mir.“

Dieser klassisch-traditionellen, in Antike, Mittelalter und Renaissance dominierenden, gleichsam eikophilen, d.h. bildorientierten, Weltanschauung stehe aber seit der antiidealistischen Existenzphilosophie des 19. Jahrhunderts eine individualistische und pluralistische Weltanschauung diametral gegenüber, welche die konkreten Einzelwesen als die letzten, irreduziblen Bausteine der Wirklichkeit betrachte und daher die Existenz allgemeiner Seinsprinzipien genauso ablehne wie die von Bildern in der Bedeutung idealer, normativer Wesensgestalten. Dem entspreche ihr dynamisches Verständnis der menschlichen Person und ihrer weltlichen Existenzweise: „Person besteht in der sittlichen Bewältigung dieser Existenz. Also darin, daß ich dies mein Dasein anerkenne und in Verantwortung übernehme. Die Selbstübernahme ist die Person. Und mit der Energie und Reinheit dieser Übernahme wächst oder fällt das Maß der Personalität“ (54). Dabei agieren die individuellen Personen stets in einzelnen, einmaligen Situationen, denen sie begegnen und in denen sie sich zu bewähren haben. Das Daseinsgefühl dieser modernen Weltanschauung „ist betont endlich. Es kennt kein unmittelbares Abbildungsverhältnis zum Absoluten. Es ist durchaus relativ; in gewissem Sinne zufällig. ... Das Endliche ist das Einzig-Gegebene. Absolutes ist inkommensurabel. Kein Weg, nicht einmal der der Analogie, führt hinüber. Nur das paradoxe Moment der Grenze ist da, mit seiner geheimnisvollen Doppelseitigkeit, in welcher das Nein zugleich irgendwie ein Ja enthält, ohne daß aber sein Inhalt ausgesprochen werden könnte“ (57). „Vollendung gibt es hier nicht. Es gibt eine Sehnsucht nach ihr. Sie findet aber im irdischen Dasein keine Erfüllung. Sie ist nur Hoffnung, die aber inhaltlich das Handeln in nichts bestimmt. Sie ist eschatologisch“ (58). In dieser bildlosen Weltanschauung kann es, so Guardini, keine Bildung im eigentlichen Sinne dieses Wortes geben, sondern nur eine Erziehung, und zwar eine „Erziehung des Menschen zur restlosen Annahme seiner Endlichkeit“ (58). Guardini nennt diese Erziehung auch „Erziehung zur Wirklichkeit im tragischen Sinne des Wortes“ (ebd.). Denn das Ziel dieser Erziehung sei Bewährung durch Wahrung der eigenen Authentizität im endlichen Leben. Sich selbst durch alle Anfechtungen und Versuchungen hindurch bis zum sicheren Ende treu zu bleiben, sei die Maxime dieser modernen Lebensweise.¹³

¹³ Zu Guardinis höchst eindringlicher und einprägsamer Charakterisierung dieses modernen Daseinsgefühls, das er am reinsten im Denken Sören Kierkegaards ausgedrückt findet, vgl. Romano GUARDINI, *Grundlegung der Bildungslehre*, 57 f.: „Dieses Daseinsgefühl ist betont endlich. Es kennt kein unmittelbares Abbildungsverhältnis zum Absoluten. Es ist durchaus relativ; in gewissem Sinne zufällig. ... Das Endliche ist das Einzig-Gegebene. Absolutes ist inkommensurabel. Kein Weg, nicht einmal der der Analogie, führt hinüber. ... Vollendung gibt es hier nicht. Es gibt eine Sehnsucht nach ihr. Sie

2.3.4 Die Notwendigkeit einer Verbindung der bildmetaphysischen
mit der existenzphilosophischen Bestimmung der pädagogischen Kategorie –
ein Exkurs zu den bildungspolitischen Vorgaben der
politisch Verantwortlichen in unserer Zeit

Nach den Ausführungen Guardinis zur bildlosen Weltanschauung existenzphilosophischer Herkunft könnte es scheinen, als ob er diese aus der modernen Weltanschauung seiner Bestimmung der dem erziehungsbedürftigen Menschen angemessenen pädagogischen Kategorie ausscheiden wolle – doch dieser Anschein trügt, weil Guardini das Eigenrecht des modernen, existenzphilosophisch bestimmten Verständnisses des menschlichen Daseins durchaus erkennt und anerkennt. Denn Begegnung mit dem Unvorhersehbaren und Bewährung – in dem erläuterten Sinne dieses Wortes – gehören zweifelsohne wesentlich zur Lebenserfahrung und zur sittlichen Selbstbestimmung des modernen Menschen, der sich nur bewähren kann, wenn er sich selbst, seine eigene Individualität und die Endlichkeit seines irdischen Lebens, immer wieder anzunehmen versteht. Die existenzphilosophischen Bestimmungen der Begegnung und der Bewährung reichen zur Definition der pädagogischen Kategorie aber nicht aus, sondern sie sind nach Guardini ergänzungsbedürftig durch die beiden bildmetaphysischen Bestimmungen der pädagogischen Kategorie, durch das Bild-Sein und die Bildung. Dieses Komplementaritätsverhältnis zwischen beiden Typen, dem bildmetaphysischen und dem existenzphilosophischen Typ, in der Bestimmung der pädagogischen Kategorie, begründet Guardini wie folgt: Die eher dynamische, existenzphilosophische Bestimmung des Pädagogischen enthüllt die Gefahr des metaphysischen Bildbegriffs: „daß er statisch zu werden droht und dann die Bewegung lähmt. Daß er dazu neigt, ein inhaltlich festgelegtes Bild, einen Kanon aufzustellen, damit (sc. aber) die Initiative schwächt, das Werden des Neuen unterbindet. Daß er geneigt ist, das Allgemein-Typische mit dem Wertvollen gleichzusetzen und so das Wirkliche, Einzel-Einmalige zu entwerten: das konkrete Ding zu entwerten gegenüber dem Begriff; das Individuum gegenüber dem Typus; die Person gegenüber der Idee; die Tat gegenüber dem Prozeß und so fort“ (59

findet aber im irdischen Dasein keine Erfüllung. Sie ist nur Hoffnung, die aber inhaltlich das Handeln in nichts bestimmt. Sie ist eschatologisch. Von hier aus gibt es überhaupt keine Bildung. Von hier aus gibt es nur eines: Die Erziehung des Menschen zur restlosen Annahme seiner Endlichkeit. Die Erziehung dazu, das Dasein in seinem fragmentarischen, zufälligen, unvollkommenen Charakter anzunehmen. Die Erziehung zur Wirklichkeit im tragischen Sinne des Wortes. Die Erziehung zum mannhaften Entgegenschreiten; zum Wagnis; zum Zusammentreffen mit dem Augenblick; zu dessen Bewältigung. Ziel der Erziehung ist die Bewährung.“

f.). Die größte Gefahr der metaphysischen Bildvorstellung und des ihr entsprechenden Bildungskonzepts aber ist der titanische Versuch, einen perfekten Menschen formen zu wollen, einen Halbgott.

Dieser Gefahr der bildmetaphysischen Bestimmung des Pädagogischen steht auf der anderen Seite dieses komplementären Gegensatzverhältnisses die entgegengesetzte Gefahr der existenzphilosophischen Bestimmung der pädagogischen Kategorie gegenüber: Es ist dies die Gefahr einer völligen Partikularisierung und Atomisierung des menschlichen Daseins, das in eine bloße Aneinanderreihung von existentiell relevanten Situationen und Augenblicken der Entscheidung und der ethisch qualifizierten Wahl aufgesplittert wird, ohne jemals eine gestalthafte Kontinuität und harmonische Ganzheit erreichen und besitzen zu können. In dieser ethischen Verabsolutierung der welthaften Existenz verbirgt sich ebenfalls eine Hybris, und zwar „ein Titanismus der Endlichkeit“ (61).

Zu diesem „Titanismus der Endlichkeit“ sei hier in einer zeitkritischen Digression angemerkt, dass ich in ihm eine große Gefahr für das menschliche Dasein gerade in unserer Gegenwart, und zwar vor allem in den westlichen Ländern, sehe: Die Gefahr des Verlustes einer Gestaltganzheit des menschlichen Daseins und ihrer Ersetzung durch eine fragmentierte, partikularisierte, atomisierte Existenzweise gleichzeitig in verschiedenen Lebenswelten mit pluralen Identitäten jeder Person, ohne ein gestaltverleihendes, eine besondere, charakteristische, markante, unverwechselbare Individualität einer Person formendes Einheitsprinzip. Denn ein absolut gesetztes Werden führt zur Gestaltlosigkeit und damit auf personaler Ebene zur Gesichtslosigkeit und Ununterscheidbarkeit von Personen. Wir leben in einer Zeit des Aussterbens menschlicher Originale und großer Persönlichkeiten. Denn bedeutende, originelle Persönlichkeiten vermag unser auf mess- und zählbare, auf quantifizierbare Leistungsgrößen (wie etwa unsere gängigen Lehrveranstaltungsevaluationsparameter) reduzierter universitärer (Aus-)Bildungsbetrieb kaum noch hervorzubringen. Die bildungspolitischen Vorgaben der heute politisch Verantwortlichen für die Hochschulen und Universitäten sind strikt auf eine ökonomische Effizienzsteigerung und Marktkonformisierung unserer Studiengänge ausgerichtet. Das diese Marktunterwerfungsstrategie verschleiernde bzw. kaschierende hochschulpolitische Zauberwort der politischen Bildungseliten unserer Zeit ist die sogenannte „Professionsorientierung“. Darunter wird eine passgenaue berufsbedarfsgerechte Ausbildung unserer Studierenden verstanden, die im Studium nur genau das lernen sollen, was sie zu ihrer späteren beruflichen Tätigkeit an speziellen praktischen Fertigkeiten und Fähigkeiten benötigen. „Spezialisierung“ ist daher das zweite hoch-

schulbildungspolitische Zauberwort unserer Gegenwart. De facto geht eine tendenziell absolut gesetzte „Spezialisierung“ und damit auch Pluralisierung der Studiengänge aber auf Kosten der ganzheitlichen, der geistig-kulturellen sowie der sittlich-wertorientierten Bildung und somit, um mit Guardini zu sprechen, der Persönlichkeitsbildung der Studierenden, die durch die Umsetzung der Bologna-Reform zwar vielleicht zu technisch funktionstüchtigen Arbeitsautomaten ausgebildet, nicht jedoch mehr zu verantwortungsfähigen Persönlichkeiten geformt und erzogen werden – mit den erheblichen sozialen Folgen, die diese ausbildungsbedingten Persönlichkeitsdefizite später zeitigen.

Anstatt den Studierenden durch ein *Studium generale* oder auch durch ein ethisch-philosophisches Grundlagenstudium eine Sensibilisierung und eine eigenständige Urteilskompetenz für ethisch relevante Aspekte der Folgen technologischer Produktionsprozesse zu vermitteln, setzt man Ethik-Kommissionen mit Experten für bestimmte Bereiche angewandter Ethik wie etwa der Medizin- oder der Umwelt-Ethik ein, die im Regelfall als beratende, nicht jedoch als entscheidende Gremien fungieren, um auf diese Weise das Gewissen der politisch und wirtschaftlich Verantwortlichen zu entlasten.

Diese in unserer Gegenwart schon tendenziell totalitär gewordene Funktionalisierung bzw. Pragmatisierung oder richtiger Merkantilisierung insbesondere der universitären Ausbildung unserer jungen Erwachsenen lässt sich auch an dem inzwischen schon fast dramatischen Rückgang der fachwissenschaftlichen Anteile an ihrem Studium zugunsten sowohl von fachdidaktischen Kompetenzen (insbesondere bei der Lehrerausbildung) als auch von sogenannten Schlüsselqualifikationen (für Studierende aller Studiengänge) ablesen, welche die Studierenden erwerben müssen, um auf dem beruflichen Arbeitsmarkt konkurrenzfähig zu werden. Die heutigen Studierenden sollen nach den hochschulpolitischen Vorgaben nicht mehr gebildet, d.h. in der Entwicklung ihrer individuellen Persönlichkeiten gefördert, sondern möglichst marktkonform ausgebildet werden, sie sollen sich erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt präsentieren und beruflich aufsteigen, d.h. Karriere machen lernen. Der heutige universitäre Ausbildungsbetrieb soll und kann strukturell auch weitgehend nicht mehr ihrer Persönlichkeitsentwicklung, sondern nur noch ihrer Vermarktung und damit dem beruflichen Erfolg als dem neuen, scheinbar allmächtigen Gott unserer Arbeitswelten dienen, die Hochschullehrer sind zu Dienstleistern, die Hochschule zu einem Servicebetrieb geworden, dessen König die Studierenden geworden sind, nach deren Bedürfnissen und Erwartungshaltungen sich die Dienstleistenden der Hochschule zu richten haben, was sich bei

privaten Hochschulen noch verschärft, weil diese auch ökonomisch abhängig sind von der Zufriedenheit ihres Klientels. In Folge dessen sind gute Evaluationen durch ihre Kunden, d.h. durch die Teilnehmer ihrer Lehrveranstaltungen, fast schon zu einer beruflichen Existenzversicherung sowie zu einer Aufstiegs- bzw. Beförderungsgarantie für die Hochschul-lehrer geworden. Sie müssen daher systembedingt die Inhalte und das Niveau ihrer Lehrangebote und mehr noch ihre Beurteilungspraxis, d.h. ihre Notengebung, immer stärker den Erwartungshaltungen ihrer Kunden anpassen, wenn sie reüssieren und gute Evaluationen erhalten wollen, denn Art und Umfang der Nachfrage bestimmen das Angebot auf dem Markt. Disziplinarische Maßnahmen des Anbieters gegenüber dem Kunden sind in diesem merkantilen Ausbildungssystem natürlich nicht mehr möglich, wenn sich der Anbieter seine berufliche Existenzgrundlage nicht selbst entziehen will. Zumindest im deutschsprachigen Raum kommt hinzu, dass im Rahmen des Modulsystems die Lehreinheiten oft kleinformatischer werden, sodass für die Vermittlung eines gediegenen fachlichen Grundlagenwissens kaum noch Zeit bleibt – aber es sollen hochschuldidaktisch ja auch nicht mehr einfach Wissensinhalte, und seien sie noch so grundlegend, sondern nur noch Kompetenzen, d.h. Erfolgsrezepte und Durchsetzungsstrategien für einen guten Studienabschluss und dann besonders für den beruflichen Arbeitsmarkt vermittelt werden, wie uns Hochschullehrern seit eineinhalb Jahrzehnten immer wieder eingeschärft wird – auch die neue Hochschuldidaktik ist ganz auf den kommerzialisierbaren, den äußerlich messbaren Erfolg fokussiert und hat eine innere Bildung der Studierenden zu verantwortungsfähigen Persönlichkeiten als unzeitgemäß, weil ökonomisch nicht unmittelbar effizient verabschiedet. Dabei lehrt uns doch unsere Lebenserfahrung, dass nur innerlich stabile und verantwortungsbewusste Persönlichkeiten sowohl privat als auch beruflich auf Dauer und konstruktiv leistungsfähig sind. Dass das Leiden unter einem oft systemischen, nicht selten traumatisierenden Mobbing in unseren beruflichen Arbeitswelten und Depressionen in unseren privaten Lebenswelten in den westlichen Gesellschaften inzwischen fast zu einer Volkskrankheit geworden ist, wirft ein trauriges Licht auf die verheerenden Folgen jener erfolgsversessenen, daher marktfanatichen, geldfetischistischen Mentalität, von der unsere politischen Verantwortungsträger immer stärker erfasst sind und die sie den von ihnen konzipierten (Aus-)Bildungssystemen in Schule und Hochschule aufzwingen. Um nicht missverstanden zu werden: Natürlich muss eine Schul- und Hochschulausbildung die Berufstüchtigkeit ihrer Absolventen im Auge haben und diese zu vermitteln suchen; sie kann dieses Ziel aber nicht ohne eine möglichst ganzheitliche Persönlich-

keitsbildung ihrer Adepten erreichen. Denn die extremen Spezialisten, die immer mehr von immer weniger (an Wirklichkeit) wissen, sind erfahrungsgemäß am leichtesten instrumentalisierbar und manipulierbar.

Doch kehren wir zu Guardinis Bildungslehre zurück:

Beide Bestimmungsmomente der pädagogischen Kategorie, das bildmetaphysische und das existenzphilosophische Moment, stehen daher in einem „dialektischen (Gegensatz-)Verhältnis“ (61) zueinander: „Eines läßt Grenze und Zerstörungsmöglichkeit des anderen deutlich werden“ (61 f.). Zugleich stehen sie aber auch in einem komplementären Verhältnis zueinander in Bezug auf die pädagogische Kategorie. Denn „wirklich erziehende Kraft haben sie nur, sobald in der konkreten pädagogischen Gestalt und im konkreten pädagogischen Verhältnis beides vorhanden ist; vom anderen wenigstens das lebendig-machende Mindestmaß“ (62).

Daher, so resümiert Guardini, liegt das Pädagogisch-Eigentliche, „im dialektischen Schnittpunkt der beiden Bestimmungssysteme“ (ebd.). Mit anderen Worten: Ein Erziehungskonzept kann nur dann dem zu Erziehenden angemessen und förderlich sein, wenn es sowohl dessen ihm eigenes Bildsein durch Bildung, d.h. durch eine wertorientierte Vermittlung von kulturell bedeutsamen Erkenntnissen und Wissensinhalten, zu verwirklichen hilft als auch ihm einen Freiraum für seine persönliche Initiative und seinen schöpferischen Gestaltungswillen eröffnet sowie konkrete Hilfestellungen und Handreichungen für seine persönliche Bewährung in seiner alltäglichen Lebenspraxis zukommen lässt.

2.3.5 Die Notwendigkeit einer Ergänzung der subjektorientierten durch eine gegenstandsorientierte Pädagogik

Guardinis bisherige Bestimmung der pädagogischen Kategorie war, wie er selbst feststellt hat (vgl. 64), subjektorientiert. Denn sie hat nach dem Nutzen und der Relevanz der pädagogischen Arbeit für das zu erziehende Individuum gefragt und diese zu bestimmen versucht. In diesem Ansatz aber liegt, wie Guardini selbst erkennt, insofern eine Einseitigkeit vor, als sie die fundamentale Bedeutung der in Bildung und Erziehung dem Adressaten vermittelten Gegenstände noch nicht hinreichend gewürdigt hat. Deshalb bedarf sie nach Guardini der Ergänzung durch einen gegenstandsbezogenen pädagogischen Ansatz, der sich um die Auswahl der richtigen Bezugsgegenstände für die bildende Erziehung von Personen und um die Gewinnung ihres richtigen Verhältnisses zu diesen Gegenständen bemüht. Denn nach diesem gegenstandspädagogischen Ansatz bedeutet

Erziehung „die Hinführung zum richtigen Verhältnis zum Gegenstand“ (65).

Mögliche Gegenstände dieses pädagogischen Ansatzes sind Ideen, Normen und Werte, die in sich gültig sind; aber auch alle Gegenstände des wirklichen Lebens von den anorganischen Entitäten über das Reich der Lebewesen bis hin zur menschlichen Kultur und ihren Schöpfungen einschließlich religiöser Überzeugungen und ihrer transzendenten Bezugsgegenstände können und sollten mögliche Gegenstände dieses pädagogischen Ansatzes sein. Allen diesen Gegenständen ist die Objektivität ihres Seins- und Sinngehalts und damit ihre jeweilige Selbstzwecklichkeit gemeinsam. Daher verlangen sie, „von mir anerkannt, in mich eingelassen zu werden“ (67). Sie verlangen von mir Aufnahme und Dienst. Dabei bedeutet die Aufnahme nichts anderes als „die Hereinnahme des Gegenstandes in die eigene Welt“ (ebd.), und zwar so, dass „die Gesinnung, die ganze innere Haltung dem Gegenstand Raum gibt, wie er ist“ (67 f.).

Dieser gegenstandspädagogische Ansatz kann über sich hinaus zu einer Pädagogik des Dienstes führen, wenn man den Gegenstand nicht nur in sich aufnimmt und einlässt, sondern auch dazu bereit ist, für seinen Anspruch tätig zu werden:

„Die Pädagogik des Dienstes geht aus von der Überzeugung: Es ist in sich gut, daß die Dinge seien, daß die Werte verwirklicht werden, daß die Werke geschaffen werden und dastehen. Es ist gut, daß die Menschenschöpfung währe, bewahrt und fortgesetzt werde“ (68). Diese Haltung führe zu einem Ethos der Pflicht, der Sachgerechtigkeit und der Sachfreude sowie der Ehrfurcht gegenüber der geschichtlichen, der sozialen und der geistigen Situation. Denn entscheidende Dinge „geschehen nur in der Hingabe an ein Anderes“ (ebd.). Durch die gegenstandszentrierte pädagogische Arbeit wird „der Mensch von der Selbstsucht frei. Er wird selbst-los; offen, sichtig für das, was ist“ (ebd.).

Aber auch die Gegenstandspädagogik hat ihre Grenzen, weil die Gefahr bestehen kann, „über dem Gegenstand das Selbst zu verlieren“ (71). Denn der Mensch soll pädagogisch sinnvollerweise nur solche Gegenstände in sich aufnehmen und sich in ihren Dienst nehmen lassen, die für seine rechte Bildung und Erziehung nützlich und förderlich sind. Was dies im Einzelfall ist, kann man aber angemessen nur im Hinblick auf das Bild-Sein eines Menschen, auf seine ihm eigentümliche Seinsgestalt in ihrer inneren Gesetzmäßigkeit wissen. Daher sind Bild bzw. Bildung sowie Begegnung und Bewährung nicht nur die komplementären Formprinzipien der pädagogischen Arbeit, sondern auch die Kriterien für die Auswahl der angemessenen Bezugsgegenstände im Erziehungsprozess. Deshalb bedarf der

gegenstandszentrierte pädagogische Ansatz seinerseits der Ergänzung durch den subjektzentrierten pädagogischen Ansatz, so dass zwischen beiden pädagogischen Ansätzen ebenfalls ein Komplementaritätsverhältnis besteht.

2.3.6 Die abschließende Bestimmung der pädagogischen Kategorie

Zusammenfassend betrachtet, liegt das genuin und eigentümlich Pädagogische nach Guardini im Kreuzungspunkt zwischen einem subjektzentrierten, immanenten pädagogischen Ansatz, der „auf dem Gegenspiel von Bild und Bewegung“ (74) aufbaut, und einem gegenstandszentrierten, transzendenten pädagogischen Ansatz, der auf der pädagogischen Bedeutung der Aufnahme von Gegenständen und der Hingabe an diese insistiert. Dabei bleibt es letztlich der verantwortungsvollen persönlichen Entscheidung des Pädagogen vorbehalten, auf welches dieser beiden nicht aufeinander reduzierbaren und scheinbar sogar widersprüchlichen, sich aber wechselseitig im Hinblick auf die pädagogische Kategorie ergänzenden und daher komplementär zueinander verhaltenden Momente er seinen pädagogischen Schwerpunkt jeweils und zu einer bestimmten Zeit setzen möchte, je nachdem, von welchem Moment er sich in einer gegebenen Erziehungssituation einen größeren Nutzen verspricht. Schwerpunktsetzung auf einen der beiden Momente der pädagogischen Kategorie darf aber nicht Ausgrenzung des anderen Moments bedeuten, wenn der Erziehungsprozess gelingen soll, für den beide pädagogischen Momente oder besser Elemente gleichermaßen konstitutiv sind.

2.4 Zur Relevanz der (religions-) philosophischen Bildungs-Lehre Romano Guardinis (1885 – 1968) für die Zukunft der menschlichen Bildung in Europa

Am Ende dieses Teils zur (religions)philosophischen Bildungs-Lehre Romano Guardinis soll noch kurz auf deren Relevanz für die Zukunft der menschlichen Bildung in Europa eingegangen werden.

Wir haben erstens gesehen, dass Guardini eine Kombination aus einem subjektorientierten und einem gegenstandsorientierten pädagogischen Ansatz wählt, dass seine abschließende Bestimmung der pädagogischen Kategorie die Stärken beider Ansätze zu vereinen und ihre Einseitigkeiten zu vermeiden versucht. Diese Kombination ist auch nach meinem Ver-

ständnis geeignet, die objektiv bestehende Komplementarität beider Ansätze für die Bestimmung der pädagogischen Kategorie und damit des Erziehungs- und Bildungsprozesses fruchtbar zu machen.

Zweitens haben wir gesehen, dass der Bildungsgedanke innerhalb des von Guardini an erster Stelle und am ausführlichsten entfaltenen subjektorientierten pädagogischen Ansatzes zur Geltung kommt. Die Systemstelle des Bildungskonzepts innerhalb der Bestimmung des Nutzens und der Relevanz der pädagogischen Arbeit für das zu erziehende Individuum ist, wie wir gesehen haben, die folgende:

Ein Erziehungskonzept kann nur dann dem zu Erziehenden angemessen und förderlich sein, wenn es das ihm eigene Bild-Sein, d.h. die Gestalt Ganzheit seiner individuellen Wesensmerkmale, seiner einmaligen Persönlichkeit, durch Bildung, d.h. durch eine wertorientierte Vermittlung von kulturell bedeutsamen Erkenntnissen und Wissensinhalten, zu verwirklichen hilft. Bildung ist, so verstanden, kein Selbstzweck, sondern sie besitzt eine instrumentelle, dienende Relevanz für die bestmögliche Entfaltung der individuellen Persönlichkeiten von Kindern, Jugendlichen und von Erwachsenen. Einfacher gesagt: Bildung dient der möglichst ganzheitlichen, d.h. sowohl der kognitiv-intellektuellen als auch der sittlichen, der religiösen und der ästhetischen und insgesamt der kulturell-zivilisatorischen Vervollkommnung der menschlichen Person. Sie findet genau darin und in nichts anderem ihre Ziel- und Zweckbestimmung. Dass dieses durchaus klassisch-traditionelle Bildungsverständnis von den Ausbildungsformaten der schulischen Lehrpläne und modularisierten Studiengänge in den heutigen Schulen und Hochschulen nur noch – sofern überhaupt noch – höchst unzureichend berücksichtigt und in die Unterrichtspraxis umgesetzt wird, das wissen wir alle aus eigener Erfahrung. Die hinter dieser Misere stehende bildungspolitische Mentalität der politisch dafür Verantwortlichen habe ich in meinem kleinen zeitkritischen Exkurs zu beschreiben versucht. Von Guardini können wir lernen, dass eine bild- und bildungsmetaphysische Grundlegung der pädagogischen Arbeit ergänzungsbedürftig ist durch eine existenzphilosophische Bestimmung der normativen pädagogischen Kategorie, weil der Mensch nicht nur ein bildhaftes Wesen, sondern auch eine in geschichtlicher Konkretion existierende einmalige Person ist, die sich in ihren zahllosen lebensgeschichtlichen Herausforderungen und Situationen zu verwirklichen und zu bewähren hat. Deshalb muss Bildung als eine wirksame Hilfe zur Persönlichkeitsentfaltung dem Menschen einen entsprechenden Freiraum zur persönlichen Initiative und zum schöpferischen Gestaltungswillen eröffnen sowie konkrete

Hilfestellungen und Handreichungen für persönliche Bewährungen in der alltäglichen Lebenspraxis anbieten können.

3. *Gustav Siewerths metaphysische Grundlegung der Bildung des Menschen: Bildung als Erziehung des Menschen zur Vermittlung des Seins und Gottes durch Kultur*¹⁴

In dem zwei Jahre nach Gustav Siewerths Tod im Jahre 1963 herausgegebenen Sammelband *Hinführung zur exemplarischen Lehre*¹⁵ ist eine Reihe von Aufsätzen Gustav Siewerths vereinigt, die teilweise eine metaphysische Grundlegung der Bildung, Begabung und Reife des Menschen durchführen, teilweise auch auf diesem Horizont zu in den fünfziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts aktuellen pädagogischen und bildungspolitischen Debatten und Herausforderungen Stellung beziehen. Unter diesen thematisch selbstständigen Aufsätzen Siewerths ragen zwei programmatische Beiträge heraus: Der mit „bildende Erziehung“ betitelte Beitrag, in dem Siewerth eine metaphysische Grundlegung des Bildungsgedankens vornimmt, und der mit dem aussagekräftigen Titel versehene Beitrag *Reife und Begabung in metaphysischer Sicht und Deutung*. Die Thematik des zuletzt genannten Beitrags vertieft Siewerth noch in seinem im Verlag der Gustav-Siewerth-Gesellschaft Konstanz im Jahre 2013 erstmals veröffentlichten Manuskript mit dem Titel *Das Wesen der Begabung*, auf das der Beitrag von Michael Schulz in diesem Sammelband bereits näher eingeht. Daher beschränke ich mich im Folgenden auf eine Rekonstruktion der

¹⁴ Aus Raumgründen nicht mehr eingehen kann ich in diesem Zusammenhang auf Gustav SIEWERTHS frühen Aufsatz *Das Wesen der Bildung*, in: DERS., *Wagnis und Bewahrung. Zur metaphysischen Begründung des erzieherischen Auftrages*, Düsseldorf 1958, 35-81; hierzu vgl. insb. Wolfgang BEHLER, *Das Wesen der Bildung bei Gustav Siewerth*, in: Michael SCHULZ (Hg.), *Das Sein als Gleichnis Gottes. Symposium zum 100. Geburtstag Gustav Siewerths* (Tagungsberichte der Katholischen Akademie der Erzdiözese Freiburg), Freiburg i.Br. 2005, 291-304; unberücksichtigt muss hier auch SIEWERTHS allerdings deutlich weniger elaboriertes und differenziertes Verständnis des Wesens der Bildung in seiner Schrift *Metaphysik der Kindheit* bleiben, vgl. hierzu Peter SCHLEGEL, *Gustav Siewerths Entwurf des Wesens der Bildung und dessen philosophisch-theologische Hintergründe – Unter besonderer Berücksichtigung des Ursprungs menschlicher Bildung beim Kinde*, genehmigte Dissertation, Pädagogische Hochschule Freiburg 1992, insb. 86-158; zur Erziehungslehre Gustav Siewerths vgl. auch dessen kleine Schrift *Erziehende und bildende Liebe*, mit einer Einführung hg. v. Markus ENDERS, Konstanz 2005.

¹⁵ Vgl. Gustav SIEWERTH, *Hinführung zur exemplarischen Lehre: Aufsätze und Beispiele von Gustav Siewerth*, Freiburg – Basel – Wien 1965 (einfache Seitenzahlen beziehen sich im Folgenden auf diese Ausgabe).

Grundzüge der Bildungslehre Gustav Siewerths in seinem mit „bildende Erziehung“ betitelten Beitrag. In einem zweiten und letzten Schritt soll die metaphysisch begründete Bildungs- und Erziehungstheorie Siewerths mit derjenigen Romano Guardinis verglichen und hinsichtlich ihrer sachlichen Fundiertheit und Relevanz beurteilt werden.

3.1 Bildung als Verwirklichung des 'urtümlichen Wesensbildes' des Menschen

In seinem Aufsatz über „bildende Erziehung“ führt Siewerth zunächst einige Reminiszenzen zur geschichtlichen Genese des Bildungsbegriffs aus, der ein Unikat der deutschen Sprache darstellt und erst im 18. Jahrhundert geprägt wurde. Dabei wählt Siewerth im methodischen Anhalt an Martin Heideggers Denken aus der oft allerdings nur vermeintlichen bzw. unterstellten etymologischen Weisheit der Sprache heraus seinen Weg zur Bestimmung des Bedeutungsgehalts des Bildungsbegriffs im Ausgang von der ursprünglichen etymologischen Bedeutung des Wortes „Bildung“ bzw. des zugehörigen Verbalsubstantivs „Bilden“. Dieses werde ursprünglich in den danach benannten „bildenden Künsten“ verwendet und besage „so viel wie ein Material gestalten, daß es zu einem schönen Gebilde werde“¹⁶. Dieses Verständnis von „Bilden“ als Gestalten eines völlig form- und bestimmbar, weil keine eigene Prägung besitzenden Materials, hält Siewerth jedoch nicht für übertragbar auf die Bildung des Menschen. Denn das Einzelwesen Mensch sei kein „von Grund aus ungeformtes Lebendiges“ (10), aus dem man nach Hegels Worten „alles machen“ (ebd.) könne. Eine aktive Bildungsformung des Menschen könne diesen daher nicht determinieren und neu gestalten, könne den Menschen nicht gleichsam neu erfinden und produzieren. Sie müsse vielmehr der Verwirklichung des ‚urtümlichen Wesensbildes‘ (vgl. ebd.) des Menschen dienen, seine ‚urbildlich geprägte Grundform‘ (vgl. ebd.) entfalten helfen, damit er der bzw. so werden könne, der er in seinem Wesen immer schon ist. Diese eidetische bzw. entelechetische, allgemeine und zugleich je individuelle Wesensform des Menschen, dessen wesenhaftes „Bild“, müsse sich in den konkreten Lebensvorgängen und Entwicklungsphasen eines Menschen ausbilden und ausprägen. Zur Initialisierung, d.h. In-Gang-Setzung, und Unterstützung bzw. Verstetigung genau dieses Entwicklungsvorgangs be-

¹⁶ Gustav SIEWERTH, *Bildende Erziehung*, in: DERS., *Hinführung zur exemplarischen Lehre*, 9.

nötige jeder Mensch „Bildung“ bzw. „bildende Erziehung“: „Wird das Menschenwesen also gesehen, dann kann Bildung nur besagen, daß der Mensch sich aus seinem Lebensgrunde, aus seinem Innern zu sich selbst entfalte und so sein vollkommenes Bild hervortreibe, daß er sich zum Ebenmaß, zur Ordnung und zum Einklang seines Wesens erhebe, daß er sich ‚ausbilde‘ zum Organismus eines sich fühlenden und weitenden Geistes, schließlich, daß er im waltenden Ganzen aller Wesen im freien Selbstbesitz seiner Kräfte und Vermögen zu sich selbst und zu seiner Erfüllung im Lebensraum der Menschheit finde.“ (10 f.)

3.2 Siewerths Kritik an der „Subjektivierung“ des Bildungsgedankens

Am Beispiel von Eduard Sprangers wirkungsgeschichtlich bedeutsamer Definition des Wesens der Bildung entfaltet Gustav Siewerth seine fundamentale Kritik an der Subjektivierung des Bildungsgedankens in der neuzeitlichen, gesinnungs- bzw. erlebnissubjektiven Perspektive: Diese gehe von einem in sich als weitgehend geschlossen angenommenen Subjekt aus, das sich durch eine spezialisierende Ausbildung eine Berufser-tüchtigung und damit eine „objektive Leistungsfähigkeit“ (11) erwerbe. Diese von einem verfügenden, messenden und beherrschenden Leistungs-willen bestimmte Reduzierung des Bildungsgedankens auf eine speziali-sierende Ausbildung erhebe „das Brauchbarmachen des Menschen“ (13) zum „selbstverständliche(n) Leitziel unserer Bildungsstätten.“ (ebd.) Da-bei suchten die Wissenschaften nach exakten Messergebnissen, ihr Wert sei „weitgehend bestimmt durch die Nützlichkeit und Ergiebigkeit der ihr entsprungenen erzeugenden Technik, die ihrerseits einer rechnung-legenden, alle Leistungen kaufmännisch abwägenden Tauschwirtschaft untergeordnet wird.“ (13 f.) Beinahe schon prophetisch formuliert Sie-werth seine Kritik an dem Bildungsnotstand, wenn er schreibt: „... ja un-sere Generalverschulung ist in ihren Wurzeln und in ihrem Werden we-sentlich aus dem planenden Fortschrittsdenken des allgemeinen Verwal-tungs-, Militär- und Wirtschaftsstaates hervorgegangen.“ (14) Die Bildung unter dem Diktat bzw. im Würgegriff sowohl der Technik als auch der Ökonomie – damit beschreibt Siewerth eine Bildungssituation, die der-je-nigen unserer Zeit sehr nahe kommt.

3.3 Das Bildungsverständnis des Christentums: Der Mensch als „Inbild“, „Abbild Gottes“ und „Hinbild“ zugleich

Der Negativfolie dieses reduktionistischen Bildungsverständnisses hält Siewerth das christliche Bildungsdenken als von ihm beschworenes positiv-affirmatives Verständnis menschlicher Bildung entgegen. Dieses gehe von dem christlichen Basisaxiom der Gotteben- bzw. Gottabbildlichkeit des Menschen aus, welches nach Siewerth eine dreifache Bedeutung besitzt: Der Mensch sei „Inbild, Abbild Gottes und Hinbild zugleich.“ (14) „Inbild“ sei der Mensch, „sofern er ein Wesensbild darstellt, in ursprünglicher Ordnung und mit unverlierbaren Vermögen geprägt, deren der Mensch mächtig und an deren Wirkweise und Wirkgrenzen er gebunden ist.“ (Ebd.) Das menschliche Sein als solches – darin stimmen Guardinis und Siewerths anthropologischer Ansatz vollkommen überein – besitzt daher einen wesenhaften Bild-Charakter, stellt eine besondere Wesensgestalt mit eigenen, spezifischen Vermögen einschließlich ihrer jeweiligen Wirkweisen und Wirkgrenzen dar.

Zweitens sei der Mensch auch Abbild Gottes, „sofern Gottes unendliche Wesenheit ihn urbildlich bestimmt“ (ebd.). Denn der Mensch sei nach jüdisch-christlichem Credo nach dem Vorbild Gottes selbst gestaltet bzw. geschaffen, d.h. von Gott selbst auf ihn als „auf sein Urbild hin entworfen“ (ebd.), sodass dieses Urbild nicht nur sein Wesensursprung, sondern auch sein Wesensziel sei. Dieses wesenhafte Bezogensein des Menschen auf ein, gegenüber seinem eigenen, endlichen Sein und seiner raumzeitlichen Seinsweise, transzendentes, göttliches Sein hin, mache den Menschen zu einem Wesen, das sich selbst und alles Endliche wesensnotwendig ständig überschreite bzw. übersteige.

Drittens habe dieses wesenhafte Transzendieren des Menschen seine Zielausrichtung aber nicht nur auf Gott selbst, sondern auch auf die Menschheit, auf die Welt und sogar auf das ganze Universum hin. Denn der Mensch sei von Gott als sein Abbild geschaffen, Gott aber habe „alles seiner Einfachheit gemäß in Einheit und seiner unerschöpflichen Unendlichkeit gemäß in Fülle geschaffen.“ (Ebd.) Daher habe Gott sein Bild sowohl der Einheit und Fülle des ganzen Universums als auch der Menschheit im Allgemeinen sowie jedem einzelnen Menschen eingepägt. Folglich transzendiere sich jeder einzelne Mensch wesensnotwendigerweise auch auf die Menschheit als Ganze wie auf das Universum und in all dem ursprünglich und letztlich und eigentlich auf Gott selbst hin. Die Zugehörigkeit zu der „geschichtlichen Werdeinheit der Menschheit“ (15) in konkreter organischer, natürlicher Gemeinschaft als Kind, Bruder und

Schwester, Mutter und Vater etc. sei daher für die Individualität jedes Einzelnen genauso konstitutiv wie diese für die Menschheit als Ganze. Dabei deutet Siewerth das Menschsein als eine „Urlebensgemeinschaft der schöpferisch zeugenden Liebe, in der sich Gottes Bild darstellt.“ (Ebd.) Denn das Wesen des Menschen sei die Liebe, „die sich in allen Bereichen schöpferisch zeugend vermählt und die ‚Ur-bildung‘ des Menschen im vielfältigen Verstande dieses Wortes vollzieht.“ (Ebd.)

Auch die wesenhafte Transzendenz des irdischen, geschaffenen Menschen auf die Welt hin deutet Siewerth näher aus: Denn die sinnliche Wahrnehmung des Menschen führe diesen aus sich selbst heraus zu dem Geschauten oder Gehörten etc. selbst hin, lasse ihn sich selbst auf dieses Andere und Äußere hin überschreiten. Einen nicht weniger deutlichen Transzendenzbezug besitze die menschliche Liebe, die nur am geliebten Anderen und mit dem Anderen zu sich selbst komme.¹⁷

Vor allem und mit letzter Entschiedenheit aber sei der Mensch auf Gott hin geordnet, „da er Sein Abbild und Hinbild ist.“ (16) Daher besitze der Mensch ein „Grundstreben“ (ebd.) bzw. ein „unendliches Streben“ (ebd.) nach Gott, ohne in seinem irdischen Leben dieses Ziel seiner Sehnsucht jemals erreichen zu können. Denn der Mensch sei „vom Ursprung gottgebürtig und Gottes teilhaftig“ (ebd.), sodass er gleichsam mit allen Grundfasern seiner Existenz nach Gott strebe, ohne sich jedoch meist dieses sein Grundstreben bewusst zu machen. Das Glück, nach dem der Mensch zutiefst strebe und suche, sei unwandelbar und unvergänglich (vgl. 17); deshalb könne er nichts lieben, „ohne darin Gott zu lieben, weil er das Glück, die Innigkeit und die Hoheit der Liebe will im Überreichtum ihrer Seligkeit und für alle Zeit.“ (17) Wolle und liebe er aber de facto nicht Gott, so könne der Mensch auf Grund seiner wesenhaften Gottbezogenheit nicht umhin, ein endliches Wesen an die Stelle Gottes zu setzen und zu vergötzen (vgl. ebd.).

3.4 Bildung als Erziehung („Paideia“) – die „Ur-Bildung“ des Menschen

Einen Menschen zu bilden, bedeute daher, ihm zur Verwirklichung seines Bildes bzw. Bild-Seins in dem erläuterten dreifachen Sinne dieses Wortes

¹⁷ Vgl. S. 16: „Und die Liebe kommt nur zu sich selbst durch den Liebenden und Geliebten zugleich. Ohne die zuvorkommende, erwartende, erhoffende Mutterliebe erwachte das Kind nicht zur Liebe, da Liebe nur die Liebe lieben kann. Der Mensch ist von Grund aus eingelassen ins Walten der Welt und des Daseins, eine Tatsache, die alle ‚Psychologie‘ nur zu einem Epiphänomen des sittlichen und religiösen Lebens macht.“

zu verhelfen, sodass sich der Mensch, indem er zutiefst Gott erstrebt, zugleich auf das Ganze der Schöpfung hin entfalte (vgl. ebd.). Diese Selbstentfaltung des Menschen sei aber nur durch seine Selbsttranszendenz auf „die Ordnung der Welt und die liebende Begegnung mit den Mitmenschen“ (ebd.) hin möglich. Dabei setze diese Selbstüberschreitung des Einzelnen immer schon dessen Verwurzel- und Geborgensein in einer Familie voraus, die ihm Erziehung als Paideia, d.h. als „vaterschaftliche In-Gewahrnahme der Kindschaft“ (ebd.), schenke. Seine „Ur-Bildung“ (ebd.) erfahre der Mensch daher in seinem familiären Wohn- und Ursprungsort. Hier werde „der Gottesbildgrund des Gewissens liebend erzeugt und die Urweisheit des Lebens dem Kinde eingelebt und eingebildet.“ (18)

3.5 Politische Bildung als „Institutio“

Nach der gottgewirkten Ur-bildung des Menschen bedürfe es auch seiner Einfügung in ein „politisches, rechtliches und gesetzliches“ (ebd.) Gemeinwesen, seiner „Institutio“ bzw. Ein-ordnung in eine Gemeinde, eine Bürgerschaft und schließlich in einen Staat. Die Not unserer politischen Bildung liege vor allem „in der Schwäche, der Zerrissenheit, der Traditionslosigkeit des Staates, in revolutionärer Unruhe und bedrohlicher Radikalisierung der politischen Öffentlichkeit, vor allem aber in der politischen Auflösung der Gemeinden, der Privatisierung der Haushalte, der gemeinschaftslosen Disziplinierung und Vermassung unserer Schulen selbst.“ (Ebd.) Politische Bildung setze Gemeinwohlorientierung, d.h. dem Wohle des Ganzen dienende Verantwortung voraus – eine heute zweifelsohne nicht weniger aktuelle und vor allem notwendige Einsicht.

3.6 Geistige Bildung als „ermächtigende Teilnahme“ an der Kultur einer Gemeinschaft

Geistige Bildung ist nach Siewerth Teilnahme des Menschen an dem größeren Ganzen der Kultur einer Gemeinschaft. Diese Teilnahme ermächtige den Menschen „zu einem seinsmächtige[n], aufweisende[n], bindende[n] und festigende[n] Wort, das seine verbindliche Macht aus den heiligen bezeugenden Werken der Offenbarung, der Dichtung und des Denkens oder aus der Weisheit des Volkes, aus dem Gültigen sittlichen Brauchs und rechtlichen Herkommens hat“ (18 f.), d.h. aus der objektiven

Seinwirklichkeit selbst und ihren ursprünglichen kulturellen Manifestations- und Äußerungsformen. Daher bestehe die Bildung gerade nicht in der „Entwicklung subjektiver Fähigkeiten“ (ebd.), sie sei keine „subjektiv angebildete Geschwätzigkeit, die versierte, geistreich-fahrige Rede und Schreibe, die unsere Millionen verwirrender Feuilletons, diese entkräftende Schwindsucht des Zeitalters erzeugt.“ (19)

Die Kultur eines Volkes aber sei in ihrem Wesen dessen Erziehung bzw. Paideia zu seinem Heil, das aber bedeutet nach Siewerth: „vaterschaftliche Ingewahrnehmung und königliche Versiegelung des waltenden Herkommens und der Gesetze, sie ist rühmende Erweckung der Heilskräfte der Herzen in den Hochfesten der Erinnerung, sie ist das heilige Spiel bezeugender und lösend-erlösender Weisheit, sie ist ehrfürchtige Bewahrung, Pflege der Heiligen Schriften und des erhabenen Gedächtnisses, sie ist Gottesdienst und die heiligende Liturgie der Heilsgeschichte.“ (19) Mit anderen, sehr viel nüchterneren Worten: Gustav Siewerth versteht die Kultur eines Volkes primär konservativ, und zwar als erinnernde Bewahrung und aktualisierende Vergegenwärtigung seiner geschichtlichen und vor allem seiner religiösen Wurzeln und Ursprünge; und er versteht sie als Paideia, d.h. für ihn als dessen Erziehung zum Sein und zum Wesen durch diese Vergegenwärtigung.

3.7 Die Bildungsaufgabe der drei Lehrinstanzen des Menschen

Dem Denken des Thomas von Aquin entnimmt Siewerth die Lehre von den drei Lehrinstanzen des Menschen: Diese seien zuerst Gott; dann der tätige Geist des Lernenden, der sich aus der Kraft der offenbaren Wahrheit entfalte und sich das Seiende erschließe; schließlich seien es die Sachen selbst, „die Dinge und Wesenheiten“ (ebd.). Das Wort des Lehrenden aber habe „die spontanen Erkenntniskräfte ins Sein und ins Wesentliche zu verweisen“ (ebd.). Doch anstelle des in Bildung und Erziehung zu vermittelnden „Wesens- und Seinsbereichs“ (ebd.) hielten sich die Lehrenden zu oft an die Zeichensysteme selbst, die sich von der Wahrheit zusehends ablösten und dadurch unsere Geisteskräfte schwächten. Anstatt in gesammelter Stille die Wirkmacht eines bedeutenden literarischen oder künstlerischen Werkes aufzunehmen, würden die Kinder in ihren Schulen dazu angehalten, unreife Reflexionen über Werke anzustellen, denen ihr geistiges Aufnahme- und Fassungsvermögen überhaupt noch nicht gewachsen sei (vgl. 20).

3.8 Die religiöse Bildung und ihre Zeitkritik durch Siewerth

Das Wesen speziell der religiösen, nicht weniger als die weltliche Bildung auf die Gliedschaft in einer lebendigen Gemeinschaft angewiesenen Bildung, sieht Siewerth in der ‚Confirmatio‘, der „Befestigung der eingegossenen Geisteskräfte und der Inhalte der Offenbarung“ (ebd.), die den Geist von allen Seinsbereichen her „immer unmittelbar zu Gott erheben“ (21) könne. An ihrer zeitgenössischen Handhabung kritisiert Siewerth die „methodische Ausklammerung des Seins und Gottes“ (ebd.) in den Fachwissenschaften, welche „die eigentliche Unmacht der Säkularisierung des Denkens“ (ebd.) darstelle, die dem jugendlichen Geist sein Bestes nehme und zu einem Opfer der „logischen Totalisierungen“ (ebd.) moderner „Weltbilder“ und „Weltanschauungen“ (ebd.) werden lasse.

3.9 Siewerths eigene Zusammenfassung seines Verständnisses menschlicher Bildung: Bildung als Erziehung des Menschen zur Vermittlung des Seins durch Kultur

Die verschiedenen, von Siewerth zuvor entfalteten Aspekte der Bildung fasst er anschließend eigens zusammen: Bildung stelle erstens eine Erweckung dar, und zwar innerhalb einer bestehenden Lebensordnung; sie bedeute zweitens eine Einwohnung in das Haus der Menschen sowie drittens ein „Einrichten und Einordnen in die gesetzliche Ordnung der Gemeinde und des Volkes“ (ebd.); sie sei viertens „ein Ermächtigtwerden aus der Macht des Seins und des Daseins zum Wirken in der immer schon den Einzelnen umhaltenden und überwaltenden Welt“ (ebd.); im Religiösen sei Bildung eine „Erkräftigung und Einweihung zur Reife bezeugender, lebendiger Gliedschaft“ (ebd.) und sie sei schließlich eine „Begeisterung durch eine des Seins und der wesenhaften Verweisung mächtige Sprache“ (ebd.), die Sein und Seiendes offenbar mache. All diesen Aspekten und Formen von Bildung aber sei gemeinsam, dass die Bildung des Menschen seine dienende Vermittlung eines Ursprünglichen sei, in dem sie gleichsam untergehe, nämlich des Waltens des Seins, das sich im Geheimnis des gestalteten Werks zeige. Wollte man Gustav Siewerths Bildungsverständnis auf eine griffige Kurzformel bringen, so könnte man daher sagen, dass nach ihm und für ihn die geistige Bildung des Menschen wesentlich dessen Erziehung (Paideia) zur Vermittlung des Seins durch Kultur ist.

3.10 Die Ablösung der Vermittlung von dem Vermittelten – Siewerths Kritik an dem Verfall echter Bildung

Solange „das Einfache des Ursprungs noch das Herz bewegt“ (22), werde Bildung noch ihrem Wesen gerecht, sei sie noch Vermittlung des Seins und „Begegnung mit den göttlichen Mächten und Tiefen“ (ebd.): „Jede Dichtung, jedes Kunstwerk, jeder wahrhafte Gedanke ist im Wesen eine solche Begegnung, die zu feierndem Innwerden, zu liebender Einigung, zu musischer Stille, zum Überschwang spielender Freiheit führt.“ (Ebd.) Löst sich die vermittelnde Bildung jedoch von dem Vermittelten, d.h. nach Siewerth vom Sein und seinen göttlichen Mächten und Tiefen, ab, und setzt sich die Vermittlung selbst tendenziell absolut, indem etwa die Sprache nur noch um ihrer selbst und nicht mehr um bedeutender Inhalte willen gelehrt und gelernt wird, dann werde ein solcher Bildungsbetrieb unvermeidlicherweise sinn- und zwecklos, dann werde folglich auch der Ruf nach Abschaffung jener Bildung lauter, die in ihrem richtigen Gebrauch eigentlich dazu geeignet ist, das Sein zu vermitteln; dann könne man den Sinn von echten Bildungsanstrengungen wie das Erlernen der altgriechischen und der lateinischen Sprache nicht mehr erkennen und nachvollziehen.

Dem universitären „*Studium generale*“ weist Siewerth den besonderen Auftrag zu, alles „‚Fachliche‘ den letzten Fragen des Seins“ (23) zuzuordnen, womit er zweifelsohne Recht hat. Ob und inwieweit allerdings die empirische Praxis des *Studium generale* an unseren Universitäten diesem Auftrag gerecht wird, mag jeder selbst entscheiden.

Auch dem technischen Wissen schreibt Siewerth diesen vermittelnden Bildungscharakter zu. Allerdings ist bei den technischen Wissenschaften und der technischen Arbeit das zu Vermittelnde weniger das Sein selbst als vielmehr „die Ermöglichung und Steigerung des Lebens der Menschen.“ (24) Dieses Leben aber sei „nicht auf den Nutzen und seine Erzeugung hingeeordnet“ (ebd.), sondern auf die Liebe als die Erfüllung alles Menschlichen.

3.11 Die Selbsttranszendierung der Bildung ins Sein

Den Vermittlungscharakter echter Bildung drückt Siewerth auch mit dem Sprachbild des „Überstiegs alles Bildens ins Sein“ (24) aus. Diese Selbsttranszendierung der Bildung ins Sein ist für Siewerth der Maßstab echter Bildung: „Also mißt sich Bildung wesentlich daran, auf welche Lebenstie-

fen und Erfüllungen sie hingeordnet ist, in welchem Maße es gelingt, die technischen und vermittelnden Bildungsgänge zu übersteigen und das Sein und die waltenden Mächte des Lebens in der steten Selbstdisponierung und Leistungssteigerung zur Kundgabe und Begegnung zu bringen und das Leisten einzuordnen in den Weltzusammenhang.“ (Ebd.)

3.12 Der Vorrang des Wissens und Erkennens im Bildungsgeschehen und der transzendierende Charakter aller (neun) Wissens- und Erkenntnisformen des wahrhaft gebildeten Menschen

Über diesem Maßstab und Ziel wahrer Bildung vergisst der große Pädagoge Gustav Siewerth keineswegs jenes integrale Element aller Bildung, das er den „Vorrang des Wissens und Erkennens“ (ebd.) nennt. Denn in der Bildung gelange der Mensch nur über und durch sein Wissen und Erkennen zur Erfahrung des Seins. Daher müsse sich die Selbsttranszendierung der Bildung ins Sein an allen Erkenntnis- und Wissensformen von Bildung nachweisen lassen. Genau diesen Nachweis versucht Siewerth im Folgenden zu erbringen.

Dabei beginnt er mit jener Wissensform, die er „das Ursprungswissen des Menschen“ (25) nennt. Unter dieser „Urbildung“ des Menschen versteht Siewerth dessen Gewinnung eines elementaren weisheitlichen Wissens um „die sittlichen Grundmaße des Lebens, dessen ernstes und gütiges Walten ihm Gottes Bild vermittelt.“ (Ebd.) Es handelt sich dabei um ein sittliches Grundwissen des Menschen, das sein Ethos zeitlebens prägt und bestimmt. Da dieses Grundwissen dem Menschen das Bild Gottes vermittelt, besitzt es in ausgezeichnetem Maße einen sich selbst transzendierenden Charakter.

Aber auch dem Sach- und Wesenswissen des Menschen eignet, wenn auch in indirekter und damit schwächerer Form, ein transzendierender Charakter, wie Siewerth ausführt. Denn es sei das Seiende selbst, welches die subjektive Seite des Sach- und Wesenswissens überhaupt erst ermögliche. Dieses aber stehe in einem analogen Verweisungszusammenhang „auf das Ganze von Natur und auf Gott“ (26) und damit auf dasjenige hin, was Siewerth das Sein als das von menschlicher Bildung zu Vermittelnde nennt. Denn das Wesens- und Sachwissen sei getragen und ermöglicht vom Seinswissen, „dem es um die Wirklichkeit im Ganzen geht.“ (Ebd.) Dass dieses sog. Seinswissen einen auf das Sein hin transzendierenden Charakter besitzt, ergibt sich bereits aus seiner Namensgebung. Unter dem Seinswissen versteht Siewerth genauer das metaphysische bzw. ontologi-

sche Wissen der Philosophie, das ein ursprüngliches Wissen um das Sein darstelle, von dessen Gehalten Siewerth eine ganze Reihe von Beispielen nennt.¹⁸ Dieses Wissen um das Ganze des Seins charakterisiert Siewerth auch als ein „Weisheitswissen“, d.h. als ein liebendes Wissen, welches das Herz bewegt, weil ihm die Dinge, insbesondere die lebendigen Wesenheiten wie etwa die Pflanzen, zum Gleichnis des Ewigen werden (vgl. 27 f.). Einen transzendierenden Charakter auf das Sein hin besitze auch das Heilswissen des Menschen, dem es um das Glück und Heil des Menschen angesichts der Endlichkeit des menschlichen Tuns und Seins gehe (vgl. 29). Daher öffne sich dieses Heilswissen „gläubig der ‚Offenbarung‘ Gottes, in dessen Wort es zum ‚Offenbarungswissen‘ wird.“ (29)

Das Herrschafts-, Gebrauchs-, Dienst- und Verfügungswissen jedoch scheint sich jeder Form von Transzendenz zu verschließen und ganz in der Immanenz des empirisch Fass- und Messbaren zu verbleiben, dass es methodisch auf die quantitativen Wirkungen der Dinge begrenzt sei und deren Sein und Wesen nicht zu erfassen vermöge. Die besondere Gefahr des technischen Wissens aber liege in seiner monströsen Absolutsetzung dadurch, dass es sich alles andere zu unterwerfen und dienstbar zu machen versuche. Demgegenüber sei es eine Aufgabe echter Bildung, die Grenzen des Geltungsbereichs des technischen und des naturwissenschaftlichen Herrschafts- und Verfügungswissens aufzuweisen und seinen etwaigen Allmachts- und Allwissenheitsanspruch zurückzuweisen. Dabei sei es die Aufgabe gerade der katholischen Schulen, diese Gefahren des technischen, säkularisierten Leistungswillens und seiner Zurichtung der Bildung auf messbare Leistungsvorgänge in allen Fächern und Bereichen zu erkennen und durch dessen Ausrichtung und Unterordnung auf die Seinserfassung und damit auf das Wesentliche zu bannen (vgl. 32). Denn die technische und ökonomische Funktionalisierung der Bildung sei ihr Tod – wie Siewerth sinngemäß und sachlich völlig zu Recht behauptet (vgl. 31). Angesichts der inzwischen fast schon totalen Kommerzialisierung insbesondere der akademischen, aber teilweise auch bereits der schulischen Bildung in unserer Gegenwart, hat dieses Menetekel beinahe schon den Charakter eines Nachrufs auf ein unter- und verloren gegangenes Bildungsideal angenommen.

¹⁸ Vgl. S. 27: „Daß aus dem Nichts nichts wird, daß das Chaos kein geordnetes Wesen gebären kann, daß jedes Wesen, das nicht aus sich selbst ist, vielmehr einer Ursache bedarf, daß jede Wirkung der Ursache in irgendeiner Hinsicht ähnlich ist, daß der Mensch in Freiheit zum Guten strebt und ohne Freiheit weder Verantwortung noch Lohn und Strafe denkbar sind, daß das sittliche Gesetz jenseits des zeitlichen Nutzens verpflichtet und deshalb in einem Ewigen gründet, ...“

Auch für die siebte von ihm unterschiedene Wissensform, das gesellschaftliche bzw. politische Wissen, reklamiert Siewerth zumindest indirekt und mittelbar einen transzendierenden Seinsbezug. Denn das Wissen und Wirken zum Wohl „einer sittlich gefügten Gemeinschaft“ (33), wie etwa auch der Schule oder der Hochschule, sei selbst ein politisches und auch ein kulturelles Phänomen. Als solches aber gehöre es „zur Lebensmitte des Volkes, das sich selbst immerfort transzendiert in die Seins- und Lebensdeutung und in bezeugende, verbindliche Bekundung.“ (Ebd.)

Als achte Wissensform unterscheidet Siewerth das geschichtliche Geistwissen. Unter ihm versteht er ein geschichtliches Wissen von der schier unermesslichen Fülle der verschiedenen kulturellen Stufen und Entfaltungen des Geistes in seiner Geschichte. Es sei die Aufgabe gerade der katholischen Bildung, „die Geschichtlichkeit, Endlichkeit und Gefährdung des Menschengestes sichtbar werden zu lassen, aber zugleich seinem Glauben und seiner Metaphysik gemäß die Kulturen in ihrem religiösen Grunde als sittliche, rechtlich gefügte Lebensgemeinschaften zu erkennen und die geschichtsmächtigen und zerstörerischen Kräfte aufzuzeigen.“ (34) Die „Mitte aller Kultur“ (ebd.) aber sei „die Frage nach dem Sein, nach Gott, nach dem transzendentalen Ziel, d.h. nach dem Guten und dem Heil des Menschen“ (ebd.), aus deren Tiefe erst die verschiedenen Kulturen erwachsen (vgl. ebd.). Daher müsse sich gerade die katholische Bildung „vom Glauben her um den Lebensgrund der abendländischen Kultur und ihre Universalität und Potentialität ... mühen. Indem sie die Kirche Jesu Christi als die Mitte der abendländischen Kultur begreift, eröffnet sich ihr erst der ungeheure Horizont des Geistwissens, das sie in Ehrfurcht vor dem schöpferischen Geist des Menschen wie vor dem undurchdringlichen Abgrund des Schicksals und den erschütternden Untergängen nur im Glauben an das Geheimnis göttlichen Wirkens ohne Beirung bestehen wird.“ (Ebd.) Dass dieses Verständnis der spezifisch katholischen Bildung auf dem Boden einer anderen kulturellen und gesellschaftlichen Situation als der von religiöser und kultureller Pluralität und Differenz geprägten Situation unserer zeitgeschichtlichen Gegenwart erwachsen ist, liegt auf der Hand. In seinem Kern dürfte es aber immer noch gültig, wenn auch im Hinblick auf unsere gesellschaftliche Wirklichkeit ergänzungsbedürftig sein.

Als letzte der von ihm aufgelisteten Wissens- und Erkenntnisformen erörtert Siewerth das sogenannte „poietische Wissen“, wir könnten auch sagen: das dichterische Wissen. Denn der Mensch lebe „wesenhaft in darstellender, bezeugender *Poiesis*, dichtend, bildend, rühmend und feiernd“ (ebd.). Auch die Liturgie der Gemeinde und ihr Gebet gehöre dieser

poietischen Ordnung an (vgl. ebd.). Das dichterische Wissen aber bedürfe „der Einübung, Pflege und Einweihung und ereigne sich nur echt aus dem Ernst des Gewissens und der Erschütterung des Herzens.“ (Ebd.) Es werde bewegt von dem „„Enthousiasmos‘ des gottergriffenen Geistes“ (ebd.). Entscheidend aber sei für alle unsere Bildungsanstrengungen, auf welche „Feier“ sie hingeordnet seien, an welchem Ort und in welcher Gemeinschaft sie sich erfüllen (vgl. 35). So sei die Einübung der lateinischen Sprache erst dadurch vollends gerechtfertigt, „daß sie eine vollendete Teilnahme am *Opus Dei* der Liturgie gewährt“ (35). Diese Einschätzung ist aus christlicher, insbesondere aus katholischer Sicht, verständlich, einen klassischen Humanisten könnte sie allerdings kaum befriedigen. Spätestens an dieser Aussage wird daher deutlich, dass sich Siewerths zunächst allgemeines Verständnis der geistigen Bildung des Menschen immer stärker zu einem spezifisch katholischen Bildungskonzept hin verschiebt bzw. entwickelt.

Dass das Musische nicht „eine Zugabe zu unserer Bildung [sc. Ist], sondern ihr inneres Wesen [sc. Bestimmt]“ (ebd.), erscheint prima facie zustimmungswürdig und plausibel. Siewerth begründet diese These vom musischen Wesen der Bildung letztlich mit dem Seins- und Gottesbezug des musischen bzw. dichterischen Wissens:

„Es ist nicht möglich, das Sein zu erkennen und dadurch in Gottes Leben einzutreten, ohne dieses Erkannte zu bezeugen und in seiner Macht das Menschsein einzufordern.“ (Ebd.)

Auch hier fällt auf, dass sich in Siewerths Darstellung der transzendierende Seinsbezug echter Bildung immer stärker zum Gottesbezug der katholischen Bildung hin verlagert. Dieser Umstand findet in Siewerths metaphysischem Denken seinen Grund darin, dass er das Sein als Gleichnis Gottes versteht, als seine erste Schöpfung, die in vollständiger Transparenz ihren Schöpfer widerspiegelt und erscheinen lässt.¹⁹

Auch bei der Wissensform des poietischen Wissens weist Siewerth auf die Gefahr seiner Verkehrung hin. Diese besteht darin, dass die *Poiesis* nicht an dem ihr gemäßen Ort begangen, sondern nur noch zum Gegenstand literaturwissenschaftlicher bzw. literarkritischer Analyse und Einordnung gemacht werde (vgl. ebd.). Dabei lehnt Siewerth die „vermittelnde Hilfe“

¹⁹ Vgl. hierzu Andrzej WIERCINSKI, *Philosophizing with Gustav Siewerth. A new German Edition with facing Translation of ‚Das Sein als Gleichnis Gottes/Being as Likeness of God‘*, Konstanz 2005, 1-95; vgl. hierzu auch den gleichnamigen Tagungsband: Michael SCHULZ (Hg.), *Das Sein als Gleichnis Gottes. Symposium zum 100. Geburtstag Gustav Siewerths (Tagungsberichte der Katholischen Akademie der Erzdiözese Freiburg)*, Freiburg i. Br. 2005.

(ebd.) literaturwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden dichterischer Werke keineswegs ab, wohl aber, dass ihre Erklärungen und Kommentierungen gleichsam an die Stelle dieser Werke treten, indem sie sich unverzichtbar und unabdingbar zu machen suchen (vgl. 36):

„Für eine Hymne Goethes ist es belanglos, aus welchem Anlaß sie verfaßt wurde. Sie ist durch sich selbst und in jedem feiernden Augenblick ursprünglich und in vollendeter Autarkie gegeben. Dichtung, die nur durch lange vermittelnde ‚Erklärungen‘ und Ergänzungen sich öffnet, ist entweder in sich selbst fragwürdig oder des feiernden Ursprungs enthoben.“ (36)

3.13 Bildung als Gnadengabe Gottes zur Wiederherstellung der reinen Gottabbildlichkeit des Menschen – der bildende Pädagoge als Werkzeug des göttlichen Bildners und Erziehers

Nachdem Gustav Siewerth in allen neun Grundformen des Erkennens und Wissens eine „sich übersteigende Transzendenz des Menschen“ (ebd.) gefunden hat, widmet er den letzten Abschnitt seines zweifelsohne programmatischen Aufsatzes über „Bildende Erziehung“, der dessen Grundaussage in fast schon prophetisch-beschwörendem Tonfall akzentuiert, der Zielbestimmung allen bildenden Erziehens und erziehenden Bildens von Menschen. Denn die Selbsttranszendierung aller menschlichen Wissens- und Erkenntnisformen sei auf „das Walten des Seins und der Menschengemeinschaft“ (ebd.) gerichtet, „die ihrerseits in der Helle und Macht göttlichen Lebens geschichtliches Ereignis wird.“ (Ebd.) Siewerth begründet diesen Seins- und Gottesbezug allen menschlichen Wissens und Erkennens mit dem natürlichen Streben des menschlichen Geistes in all seinem Denken und Wollen nach Gott und nach seinem (eigenen) Heil. Da der menschliche Geist jedoch Gottes nicht mächtig werden, d.h. aus eigener Kraft und aus eigenem Vermögen nicht eine Erfahrung seiner eigenen, unmittelbaren Anwesenheit bei Gott erreichen könne, müsse ihm Gott „erleuchtend und erkräftigend zuvorkommen, um ihn zu seinem Bilde kommen zu lassen“ (ebd.), d.h. mit seiner erleuchtenden und stärkenden Gnade die ursprüngliche, prälapsarische Reinheit seiner je eigenen Gottabbildlichkeit bzw. Gottebenbildlichkeit wiederherstellen. Bildung ist daher nach Siewerth in ihrem innersten, wahrsten und reinsten Wesen eine Gnadengabe Gottes zur Wiederherstellung der durch die Sünde und ihre Wirkmacht beschädigten und verunstalteten Gottebenbildlichkeit des Menschen. Um es in der dichterischen Sprache Gustav Siewerths selbst zu sagen:

„In aller Bildung waltet daher Gottes begnadende, führende und fügende Macht.“ (Ebd.)

Daher sei aber auch der folgende Umkehrschluss gültig:

„Wo Gott vergessen oder ausgeklammert ist, ist alles Bilden ein kraftloser Schein, der nicht in die dunklen Tiefen der Seele erhellend und belebend dringt, so daß sie in der Stunde der geschichtlichen Entscheidung, die Gott keinem erspart, von den Dämonen besetzt werden können.“ (Ebd.)

Aus dieser affirmativen Gottbezogenheit wahrer bzw. negativer Gottbezogenheit falscher Bildung leitet Siewerth folgenden paränetischen Imperativ an den katholischen Bildner und Pädagogen ab:

„Also erinnere sich der katholische Bildner allezeit, daß der Mensch sich bildend übersteigt, um darin zu Gott, seinem Urbild, zu seinem Heil, zu Fülle und Erfüllung zu kommen.“ (Ebd.)

Dass der Vollzug dieses Selbstüberstiegs des Menschen durch Bildung jedoch nicht alleine im Vermögen des einzelnen Menschen liegt, sondern der Hilfe göttlicher Gnade und der Unterstützung durch die menschliche Gemeinschaft bedarf, darauf insistiert Siewerth in geradezu beschwörendem Gestus am Ende seines Aufsatzes, der zugleich dessen inhaltliche Vollendung ist:

„Zu diesem bildenden Überstieg aber sind wir nur in der Kraft Gottes und der von Gottes Gnade bewegten und begeisterten Menschengemeinschaft befähigt. Darum ist der Bildende nur Organ des göttlichen Bildners selbst, der die Herzen und Geister im Meister wie in den Jüngern bewegt.“ (Ebd.)

Der bildende Pädagoge als Werkzeug des göttlichen Bildners und Erziehers, der die Herzen und Geister der Menschen führt und erfüllt – darin liegt die Quintessenz des in diesem Aufsatz zunehmend und am Ende ganz katholisch gewordenen Bildungskonzepts Gustav Siewerths, in dem er die Vollendung menschlicher Bildung überhaupt sieht.

3.14 Zur Relevanz der metaphysisch begründeten Bildungslehre Gustav Siewerths für die Zukunft der geistigen Bildung des Menschen in Europa

In Entsprechung zu unserer Einschätzung der Relevanz der (religions-)philosophischen Bildungslehre Romano Guardinis für die Zukunft der geistigen Bildung des Menschen in Europa soll auch nach dieser Relevanz in Bezug auf Gustav Siewerths metaphysisch begründete Bildungslehre gefragt werden. Diese besitzt wie diejenige Guardinis eine metaphysische und darüber hinaus auch eine religiöse Prämisse, die man teilen muss, wenn man ihrer Programmatik folgen will: Dass jeder Mensch ein je eige-

nes Abbild bzw. Ebenbild Gottes darstellt, von ihm nach seinem Vor-Bild geschaffen, d.h. in seinem je eigenen Sein bejaht, gewollt und geliebt. Unter Voraussetzung der Gültigkeit dieser Prämisse besitzt Siewerths Bildungslehre eine eminente Relevanz für die Zukunft der geistigen Bildung des Menschen in Europa. Denn sie zeigt in Bezug auf die von ihr unterschiedenen Wissens- und Erkenntnisformen des Menschen sowie auf die von ihr differenzierten Erscheinungsformen von Bildung auf, wie dieser transzendierende Seins- und Gottesbezug allen menschlichen Wissens, Erkennens und Bildens jeweils beschaffen ist und wie er gewahrt werden kann – einschließlich der realen Gefahren, die es zu vermeiden gilt, um ihn nicht zu verlieren.

4. Ein abschließender Vergleich zwischen den Bildungslehren Romano Guardinis und Gustav Siewerths

Dass bei Gustav Siewerths Bildungslehre ein, im Vergleich zu dem sowohl subjekt- als auch gegenstandsorientierten Typ der Bildungslehre Guardinis, anderer Typ einer Bildungslehre vorliegt, liegt auf der Hand: Denn während der gekennzeichnete subjektorientierte pädagogische Ansatz die Systemstelle des Bildungskonzepts Guardinis darstellt, fällt dieser Ansatz in Siewerths Bildungslehre nahezu aus. Siewerths metaphysisch begründetes Bildungskonzept ist demgegenüber fast ausschließlich gegenstands- oder objektzentriert bzw. bildmetaphysisch bestimmt: Als Inbild, Abbild Gottes und Hinbild auf Gott hin ist jeder Mensch eine eigene Wesensgestalt, die nach Gottes Vorbild geprägt und auf sein göttliches Vorbild zugleich hin geordnet und bezogen ist – in diesem grundlegenden anthropologischen Ansatz stimmen Siewerth und Guardini überein. Worin sie sich allerdings voneinander unterscheiden, ist das Maß der Berücksichtigung der subjektiven, individuellen Wesensmerkmale jeder Persönlichkeit im Bildungs- und Erziehungsprozess: Denn während der Schwerpunkt von Guardinis Bildungskonzeption auf der bestmöglichen Entfaltung der Gestaltganzheit der je individuellen, einmaligen Persönlichkeit jedes einzelnen Menschen durch eine möglichst ganzheitliche Vervollkommnung ihrer individuellen kulturell-zivilisatorischen Anlagen und Vermögen liegt, bleibt dieser Aspekt in Siewerths Bildungslehre zumindest expressis verbis weitgehend unberücksichtigt, weil er ein dezidiert gegenstands- bzw. objektzentriertes Verständnis von Bildung als Verwirklichung des wesenhaften Bild- und Abbild-Seins des Menschen durch dessen Erziehung zur Vermittlung des Seins und letztlich und eigentlich Gottes selbst

vertritt. Als Anwalt eines wesensmetaphysisch begründeten, objektzentrierten bildungstheoretischen und pädagogischen Ansatzes kritisiert Siewerth daher vehement die Subjektivierung des Bildungsgedankens in der neuzeitlichen, gesinnungs- bzw. erlebnissubjektiven Perspektive. Deshalb, d.h. aufgrund ihrer vorherrschenden Orientierung am objektiven Sein und am Göttlichen, übersieht Siewerths Bildungslehre zumindest tendenziell die partielle Berechtigung eines durch den objektorientierten Ansatz allerdings durchaus ergänzungsbedürftigen subjektorientierten pädagogischen und bildungstheoretischen Ansatzes.

In der inhaltlichen Bestimmung des objektorientierten bildungstheoretischen Ansatzes stimmen beide Bildungstheorien jedoch überein: Das wesenhafte Bild-Sein bzw. Inbild-Sein eines Menschen ist dessen Seinsgesetz und Wertmaßstab zugleich. Da es von Gott nach seinem Vorbild gestaltetes Abbild Gottes ist, liegt in ihm die objektive Normvorgabe, an der jede Erziehung und Bildung eines Menschen Maß nehmen sollte: Sie sollte jedem zu bildenden und zu erziehenden Menschen zur bestmöglichen Verwirklichung seines je eigenen Bild-Seins Gottes durch die Entfaltung und Vervollkommung der in ihm jeweils enthaltenen, kulturbildenden Anlagen und Vermögen verhelfen. In letzter Instanz sollte sie dem Bildungs- und Erziehungswerk dienen, das Gott selbst als der eigentliche und wahre Bildner und Erzieher jedes Menschen diesem in seiner Lebensgeschichte zuteilwerden lässt, um ihn zu sich und in sein Reich als zu seinem Heil zu führen.

LITERATUR

- Wolfgang BEHLER, *Das Wesen der Bildung bei Gustav Siewerth*, in: Michael SCHULZ (Hg.), *Das Sein als Gleichnis Gottes. Symposium zum 100. Geburtstag Gustav Siewerths* (Tagungsberichte der Katholischen Akademie der Erzdiözese Freiburg), Freiburg i.Br. 2005, 291-304.
- Berthold GERNER, *Guardinis Bildungslehre. Beiträge zur Wirkungsfor-*
schung, in: *Erträge der Forschung*, Bd. 225, Darmstadt 1985.
- Romano GUARDINI, *Grundlegung der Bildungslehre. Versuch einer Be-*
stimmung des Pädagogisch-Eigentlichen, Mainz 8. Aufl. 2000.
- Sören KIERKEGAARD, *Die Krankheit zum Tode*, übersetzt und mit Glossar,
Bibliographie sowie einem Essay ‚Zum Verständnis des Werkes‘ hg. v.
Liselotte RICHTER, Hamburg 2. Aufl. 1995.
- Peter SCHLEGEL, *Gustav Siewerths Entwurf des Wesens der Bildung und*
dessen philosophisch-theologische Hintergründe – Unter besonderer

- Berücksichtigung des Ursprungs menschlicher Bildung beim Kinde*, genehmigte Dissertation, Pädagogische Hochschule Freiburg 1992.
- Michael SCHULZ (Hg.), *Das Sein als Gleichnis Gottes. Symposium zum 100. Geburtstag Gustav Siewerths (Tagungsberichte der Katholischen Akademie der Erzdiözese Freiburg)*, Freiburg i.Br. 2005.
- Gustav SIEWERTH, *Das Wesen der Bildung*, in: DERS., *Wagnis und Bewahrung. Zur metaphysischen Begründung des erzieherischen Auftrages*, Düsseldorf 1958, 35-81.
- Gustav SIEWERTH, *Hinführung zur exemplarischen Lehre: Aufsätze und Beispiele von Gustav Siewerth*, Freiburg – Basel – Wien 1965.
- Gustav SIEWERTH, *Bildende Erziehung*, in: DERS., *Hinführung zur exemplarischen Lehre*, a.a.O., 9-36.
- Gustav SIEWERTH, *Erziehende und bildende Liebe*, hg. v. Markus ENDERS, Konstanz 2005.
- Andrzej WIERCINSKI, *Philosophizing with Gustav Siewerth. A new German Edition with facing Translation of 'Das Sein als Gleichnis Gottes', 'Being as Likeness of God'*, Konstanz 2005.