



Geschäftsstelle der Synode

Drucksache

IV / 3

3. Tagung der 11. Synode
der Evangelischen Kirche in Deutschland
7. bis 10. November 2010
in Hannover

R E F E R A T

zum Schwerpunktthema

Theologische Überlegungen zu einem evangelischen Verständnis von Bildung und Bildungsgerechtigkeit

Dr. Dr. h.c. Christoph Marksches

Theologische Überlegungen zu einem evangelischen Verständnis von Bildung und Bildungsgerechtigkeit¹

„Gott will, dass allen Menschen geholfen werde und sie zur Erkenntnis der Wahrheit kommen“ (1Tim 2,4) – so schlicht formuliert, Frau Präses, hohe Synode, die Bibel, wenn sie die theologische Basis dessen beschreibt, was wir heutigentags „Bildungsgerechtigkeit“ nennen. Denn mit dem emphatischen „alle“ – „Gott will, dass *allen* Menschen geholfen werde und *alle* Menschen zur Erkenntnis der Wahrheit kommen“ – wird ein schlechterdings zentrales Element göttlichen Heilshandelns in den Blick genommen, seine Zuwendung an *alle* Menschen, gleich welcher Nation, welchen Standes, welchen Geschlechts: Was evangelische Kirche über Bildungsgerechtigkeit *theologisch* zu sagen hat, muss von hier aus entworfen werden und ist, historisch betrachtet, seit der Reformation auch gern von hier aus entworfen worden.

Bevor ich aber diese anfänglichen theologischen Überlegungen zur *Bildungsgerechtigkeit* weiter vertiefe, müssen zuerst einmal wenigstens ein paar theologische Überlegungen zu einem evangelischen Verständnis von Bildung angestellt werden, auch wenn es dafür allerlei gute Vorarbeiten gibt und der Schwerpunkt der Synode nicht auf diesem Thema liegt². Man muss meiner Ansicht nach schon daher noch einmal beim Begriff „Bildung“ einsetzen, weil der klassische Bildungsbegriff deutscher Tradition nicht über *Bildungsinhalte* definiert wird und deswegen die Notwendigkeit von *Bildungsgerechtigkeit* nicht unmittelbar aus dem Bildungsbegriff folgt, sondern ihm aus anderen Rahmentheorien gleichsam angelagert wird. Eine solche Anlagerung ist aber keineswegs notwendig und daher ist der ohnehin schon lose Zusammenhang zwischen dem klassischen deutschen Bildungsbegriff und der Forderung nach Bildungsgerechtigkeit immer wieder einmal in der deutschen Bildungsgeschichte nahezu komplett weggebrochen (und damit leider eben auch jeder Ansatz für eine Realisierung von Bildungsgerechtigkeit). Die These meines Vortrags ist: Wenn wir ein bestimmtes theologisches Verständnis von Bildung verwenden, folgt aus einem solchen Verständnis im Unterschied zum klassischen deutschen Bildungsbegriff die Forderung nach Bildungsgerechtigkeit schnurstracks und ganz unmittelbar. Daher sollten theologische Überlegungen zu einem evangelischen Verständnis von Bildung und Bildungsgerechtigkeit auch für die von Interesse sein, die die christlichen Prämissen eines solchen Bildungsverständnisses nicht teilen: Sie ermuntern im Kontext einer Gesellschaft, deren Defizite bei der Bildungsgerechtigkeit allgemein bekannt sind und vielfältig beklagt werden, auch außerhalb der Kirche nach engeren Verbindungen zwischen Bildungsbegriff und Bildungsgerechtigkeit zu suchen als sie hierzulande üblich waren und sind.

Was ich eben äußerst knapp und lediglich thesenhaft formuliert habe, will ich nun ein wenig ausführlicher darstellen. Sie werden mir hoffentlich nachsehen, wenn ich zunächst das allgemeine Problem des klassischen Bildungsbegriffs für jedes Konzept von Bildungsgerechtigkeit pars pro toto an Wilhelm von Humboldt demonstriere, da ich fünf Jahre das Leitungsamt einer nach diesem großen Bildungsreformer benannten Universität innehatte. Wir lesen bei Humboldt, dass der wahre Zweck des Menschen ... die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ sei³. Aber was ist denn nun das „Ganze“, zu dem die Kräfte des Menschen gebildet werden sollen, und wer setzt denn die Proportionen? Wer hält den die Individualität eines Individuums, deren Vervollkommnung alle Bildung dienen

¹ Der Vortragstext für die Synode vom 8. November wurde lediglich durch die allernotwendigsten Nachweise in den Fußnoten ergänzt; Vollständigkeit ist nirgendwo intendiert.

² Ich denke insbesondere an: Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissenschaft und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2003; Kirche und Bildung. Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2009 sowie Bildung in evangelischer Verantwortung auf dem Hintergrund des Bildungsverständnisses von F.D.E. Schleiermacher. Eine Studie des Theologischen Ausschusses der Evangelischen Kirche der Union, hg. v. J. Ochel, Göttingen 2001.

³ W. von Humboldt, Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen, in: Wilhelm von Humboldt Werke in fünf Bänden, hg. v. A. Flitner u. K. Giel, Bd. I, Darmstadt³1980, (56-233) 64.

soll, und die Gesellschaft als Gemeinschaft von Individuen im Gleichgewicht? Der Berliner Bildungshistoriker Heinz-Elmar Tenorth antwortet auf solche naheliegenden Fragen ganz nüchtern: Humboldt, so schreibt er, „hat keine systematisch ausgearbeitete und in sich konsistente Theorie von Bildung und Universität entwickelt“⁴. Wahrscheinlich kann man sogar noch einen Schritt weiter als Tenorth gehen: Humboldt ist ein Paradebeispiel dafür, dass in der klassischen deutschen Tradition die Auffüllung des Bildungsbegriffs mit Bildungsinhalten, um es etwas überpointiert zu formulieren, je nach individuellem Vorlieben, herrschender intellektueller Mode und politischen Rahmendaten vorgenommen wurde. Im klassischen humanistischen Gymnasium deutscher Tradition traktierte die künftige gesellschaftliche Elite im Lateinunterricht als ersten längeren antiken Text den „Gallischen Krieg“ Caesars, weil man sie so am besten auf ihre militärischen und politischen Funktionen in der wilhelminischen Gesellschaft vorbereiten konnte. Bei Humboldt selbst muss man dagegen beispielsweise das Humanitätsideal Friedrich Schillers, aber auch seine „bildungstheoretischen und universitätspolitischen Gegner und Unterstützer von Fichte bis Schleiermacher mit ins Kalkül“ ziehen, um von seinem reichlich abstrakten Bildungsbegriff auf die von ihm vorgeschlagenen konkreten Bildungsinhalte zu kommen, wie Tenorth formuliert⁵. In ganz ähnlicher Weise braucht man aber zusätzliche Rahmentheorien, um von Humboldts am Individuum orientierten Bildungsbegriff zu seiner an der Gemeinschaft orientierte Konzeption von Bildungsgerechtigkeit zu gelangen. Denn der zeitweilige Sektionschef im preußischen Bildungsministerium besaß durchaus ein Gefühl für Bildungsgerechtigkeit, beispielsweise, wenn er in seinem litauischen Schulplan aus dem großen Reformjahr 1809 schreibt: „Denn der gemeinste Tagelöhner und der am Feinsten Ausgebildete muss in seinem Gemüthe gleichgestimmt werden, wenn nicht jener unter der Menschenkraft roh, und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, chimärisch, und verschroben werden soll“. Humboldt forderte daher für allen Schulunterricht nur „Ein und dasselbe Fundament“⁶, aber diese Forderung nach Bildungsgerechtigkeit ergibt sich nicht schnurstracks aus seinem individualisierten Bildungsbegriff, sondern aus den politischen Idealen der französischen Revolution und ihren anthropologischen Grundannahmen, wie sie beispielsweise in der „Déclaration des Droits de l’Homme et du Citoyen“ 1789 formuliert wurden.

Soweit eine sehr knappe Analyse des vergleichsweise losen Zusammenhangs zwischen dem Bildungsbegriff und der Forderung nach Bildungsgerechtigkeit in der klassischen deutschen Diskussion. Äußerst prekär wäre dieser eher fragile Zusammenhang zwischen dem klassischen Bildungsbegriff und der Forderung nach Bildungsgerechtigkeit allerdings dann, wenn der französische Soziologe Pierre Bourdieu mit einer provozierenden These Recht hätte. Bourdieu hat nämlich behauptet, dass es sich bei dem klassischen Bildungsideal in Wahrheit um einen bloßen „Bildungstitel“ handle, um ein Bildungspatent (wie Abitur, Studienabschluss oder Dokortitel), das aufgrund seines formalen Charakters wie einst der Adelstitel Zugang zu bestimmten gesellschaftlichen Funktionsebenen und Berufsgruppen gewähre. Die inhaltliche Füllung eines solchen Bildungsideals mit konkreten Bildungsinhalten wäre nach Bourdieu also nicht nur (wie in der deutschen Tradition) etwas arbiträr, sondern für seine Funktion im Kern beliebig⁷, weil es bei Bildung, folgt man seiner These, in Wahrheit mehr auf soziale Reputation vermittelt eines Bildungstitels und weniger auf wirkliches Gebildetsein von Individuen in einer Gemeinschaft ankommt. Dort aber, wo Bildung so funktioniert, wie Pierre Bourdieu es beschreibt, besteht im Grunde dann gar kein Zusammenhang mehr zwischen dem Bildungsbegriff und einer wie auch immer gearteten Forderung nach Bildungsgerechtigkeit, weil ein derartiges Bildungsideal notwendigerweise soziale Differenzierung intendiert und gerade nicht die Angleichung sozialer Verhältnisse.

⁴ H.-E. Tenorth, Bildung, in: Humboldt Spektrum. Forschung und Wissenschaft an der Alma Mater Berolinensis 2-3, 2009, (14-19) 15.

⁵ So muss man für Humboldt nach Tenorth seine „bildungstheoretischen und universitätspolitischen Gegner und Unterstützer von Fichte bis Schleiermacher mit ins Kalkül“ ziehen (Tenorth, Bildung, 15).

⁶ W. von Humboldt, Litauischer Schulplan, in: Wilhelm von Humboldt Werke in fünf Bänden, hg. v. A. Flitner u. K. Giel, Bd. IV, Darmstadt 1982, (187-195) 189.

⁷ P. Bourdieu, Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Suhrkamp Taschenbücher Wissenschaft 658, Frankfurt 1987 (= La distinction. Critique sociale du jugement, Paris 1979), 48f.

Trifft diese kritische These des französischen Soziologen im Blick auf die Bundesrepublik (die eben noch keine *Bildungsrepublik* Deutschland ist) zu? Wäre ich Bildungsforscher oder Soziologe, würde ich jetzt allerlei Beobachtungen aus unserem deplorabel ungerechten Bildungssystem beibringen, die eine positive Antwort auf meine Frage nahelegen. In jedem Fall aber belegt die These Bourdieus, dass der insbesondere in der klassischen deutschen Tradition gewöhnlich eher lose und indirekte Zusammenhang zwischen dem Bildungsbegriff und der Forderung nach Bildungsgerechtigkeit höchste Aufmerksamkeit verlangt, da er als einer der vielen Gründe für ungerechte Bildungsverhältnisse funktionieren kann. Und umgekehrt gilt natürlich: Will man ungerechte Bildungsverhältnisse an der Wurzel bekämpfen, braucht es einen Bildungsbegriff, aus dem die Forderung nach Bildungsgerechtigkeit schnurstracks und ganz unmittelbar folgt.

Ich hatte zu Beginn des Vortrages schon knapp meine These angedeutet, dass ein bestimmtes theologisches Verständnis von Bildung diese Forderung erfüllt, weil im Unterschied zum klassischen deutschen Bildungsbegriff hier ein organischer (und damit sehr enger) Zusammenhang zwischen Bildungsbegriff und der Forderung nach Bildungsgerechtigkeit besteht. Ein solches evangelisch profiliertes, aber ökumenisch offenes Verständnis von Bildung will ich jetzt in einem zweiten Teil dieses Vortrags wenigstens so weit entfalten, dass erkennbar wird, dass die Option für mehr Bildungsgerechtigkeit ganz unmittelbar zu diesem theologisch grundierten Bildungsbegriff gehört und schließlich auch ein paar konkrete Vorschläge für mehr Bildungsgerechtigkeit in unserem Land machen.

Wenn wir einen solchen theologisch grundierten Begriff von Bildung formulieren wollen, der Bildungsgerechtigkeit von vornherein in sich einschließt, dann sollten wir uns als evangelischen Christenmenschen auch nicht scheuen, bei biblischen Texten zu beginnen. Ich möchte – wie es einer im Kern ziemlich alten theologischen Tradition entspricht, die auf die deutsche Mystik und im Besonderen auf Meister Eckhart zurückgeht⁸ – meinen Ansatz für die theologische Begriffsbestimmung von Bildung bei der *Gottesebenbildlichkeit* nehmen⁹. Ich setze genauer bei denjenigen Texten der jüdischen und christlichen Bibel ein, die nicht einfach wie der schlechterdings grundlegende Text Genesis 1,26/27 den Menschen als geschaffenes Ebenbild Gottes bestimmen, sondern formulieren, dass der Mensch *nach* dem Bilde und Gleichnis Gottes geschaffen ist und also zwischen Schöpfer und Geschöpf und die soteriologische Aufladung des Bildungsbegriffs ein Bild oder ein Modell annehmen, nach dessen Urbild Gott den Menschen als Abbild schafft. Diese Vorstellung von der Schöpfung *nach* dem Bild Gottes begegnet erstmals in der griechischen Übersetzung der hebräischen Genesis, aber auch bei Jesus Sirach (Sir 17,3f.). Das hellenistische Judentum, das wahrscheinlich in kritischer Auseinandersetzung mit der zeitgenössischen Philosophie die Vorstellung formte, und vor allem der Religionsphilosoph Philo von Alexandrien (ein Zeitgenosse des Paulus) haben natürlich sofort weitergefragt, mit welcher ihnen bekannten Größe dieses von Gott verwendete Modell identifiziert werden kann¹⁰. Das frühe Christentum hat die jüdisch-hellenistische Antwort, nämlich die Identifikation jenes Modells mit dem Logos, der Weltvernunft Gottes, übernommen und diesen Logos wiederum mit Jesus Christus identifiziert. Wenn Jesus Christus und nicht eine abstrakte Weltvernunft Gottes *das* modellgebende Bild Gottes ist (2Kor 4,4; Kol 1,15), dann ist der Mensch nach dem Bild und Gleichnis Jesu

⁸ W. Pannenberg, *Gottesebenbildlichkeit und Bildung des Menschen*, ThPr 12, 1977, (259-273) 262 = ders., *Grundfragen systematischer Theologie* Bd. 2, Göttingen 1980, (207-225) 211f.; zustimmend aufgegriffen bei R. Preul, *Art. Bildung IV. Religionsphilosophisch, dogmatisch, ethisch*, RGG I, Tübingen ⁴1998, (1582-1584) 1583. Pannenberg verweist auf „Das Buch der göttlichen Tröstungen“ (hg. u. übers. v. J. Quint, *Meister Eckharts deutsche Werke* V, Stuttgart 1963, 46,18).

⁹ Das unterscheidet den hier vorgelegten Ansatz beispielsweise von dem Schleiermachers, der mit dem Begriff Bildung nach Eilert Herms letztlich die Effektivität des Werdens im Gesamtzusammenhang des Weltgeschehens meint: E. Herms, *Schleiermachers Bildungsbegriff und seine Gegenwartsrelevanz*, in: ders., *Menschsein im Werden. Studien zu Schleiermacher*, Tübingen 2003, (227-249) 227.

¹⁰ W. Groß, *Gen 1,26.27; 9,6: Statue oder Ebenbild Gottes? Aufgabe und Würde des Menschen nach dem hebräischen und dem griechischen Wortlaut*, JBTh 15, 2000, (11-38) 35-37; zur christlichen Nachgeschichte der biblischen Vorstellungen vgl. Ch. Marksches, *Art. Gottesebenbildlichkeit. II. Christentum*, RGG III, ⁴2001, 1160-1163.

Christi geschaffen und folglich jeder theologisch orientierte Bildungsbegriff mit Blick auf Jesus Christus zu entwickeln.

Wer auf diese Weise versucht, einen Bildungsbegriff von der besonderen Geschöpflichkeit des Menschen her zu entwickeln und bei der Grundeinsicht einsetzt, dass wir nach dem Ebenbild Jesu Christi geschaffen worden sind, sollte sofort ein mögliches Missverständnis ausschließen. Es muss nämlich unter allen Umständen der Eindruck vermieden werden, dass von Menschen vermittelte Bildung die im Sündenfall verlorene Ebenbildlichkeit wieder herstellen oder die wiederhergestellte Ebenbildlichkeit in irgendeiner Weise perfektionieren könne¹¹, als ob wir Menschen am Schöpfungswerk Gottes in kategorial Gott vergleichbarer Weise mithelfen könnten – es war bekanntlich diese Gefahr einer Verwechslung von Schöpfer und Geschöpf, die viele Theologen insbesondere seit den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts vor einer unbefangenen Verwendung des Begriffs Bildung hat zurückschrecken lassen, obwohl (oder vielleicht besser: gerade weil) Herder und Schleiermacher ihn ganz unbefangenen verwendet haben¹².

Wenn man aber so den Bildungsbegriff auf der Basis der jüdisch-hellenistischen Vorstellung von der Gottebenbildlichkeit des Menschen christologisch grundiert, dann wird auch ohne viele Worte schnell deutlich, wie eng der Zusammenhang zwischen diesem christologisch grundierten Bildungsbegriff und der Forderung nach Bildungsgerechtigkeit ist. So hat das übrigens auch der uns heute unbekannt Paulusschüler gesehen, der im ersten Timotheusbrief den eingangs zitierten Fundamentalsatz über die Bildungsgerechtigkeit formuliert hat: „Gott will, dass allen Menschen geholfen werde und sie zur Erkenntnis der Wahrheit kommen“. Denn er ergänzt diesen Satz unmittelbar durch eine christologische Präzisierung im folgenden Vers: „Denn es ist ein Gott und ein Mittler zwischen Gott und den Menschen, nämlich der Mensch Christus Jesus, der sich selbst gegeben hat für alle zur Erlösung“ (1Tim 2,4f.). Wer auf Jesus Christus schaut, nach dessen Bild wir einst geschaffen worden sind, sieht gleichsam eine Ikone der Bildungsgerechtigkeit, die Christusikone der Bildungsgerechtigkeit. Denn Jesus von Nazareth verfügte nicht nur über ein besonders enges Verhältnis zu Gott, sondern auch über ein besonders offenes Verhältnis zu seinen Mitmenschen. Nach dem Zeugnis des Paulus und seiner Schüler zeichnet Jesus eine universale Zuwendung zu *allen* Menschen ohne Schranken von Nation, Stand und Geschlecht aus. Und so bringt Jesus Christus für jeden und jede, die es sehen können und wollen, zur Anschauung, dass sein Vater will, dass *allen* Menschen geholfen werde und realisiert diese Hilfe für alle zugleich in den Zeichen, die er in Galiläa und Jerusalem tat. Leben in der Nachfolge Jesu heißt also, dass wir uns nach diesem Ebenbild Gottes wieder zum Bild Gottes bilden lassen, dass auch wir unser Verhältnis zu Gott und zum Nächsten nach diesem maßstabsetzenden Modell und zugleich von diesem Mittler formen lassen. Man kann daher das Christentum als eine Bildungsbewegung beschreiben, bei der alle, nach menschlicher Weise bilden (und von Gottes Bildungshandeln natürlich, wie wir sagten, kategorial geschieden sind), diesem Maßstab der universalen Zuwendung Gottes folgen und sich für alle einsetzen, sich also, indem sie als Christen leben, immer schon für Bildungsgerechtigkeit einsetzen.

Eine letzte Frage: Welche praktischen Konsequenzen hat es nun aber in der bundesrepublikanischen Bildungslandschaft, wenn unser Begriff von Bildung bei der theologischen Grundeinsicht ansetzt, dass wir, da wir nach dem Ebenbild Gottes, nach dem Bild Jesu Christi, geschaffen worden sind, uns so wie unser Urbild für alle Menschen und damit für Bildungsgerechtigkeit einsetzen können? Ich möchte am Ende meines Vortrags drei ausgewählte Einsichten nennen, die man gewinnen kann, wenn man die hier vorgeschlagene christologische Grundierung des Bildungsbegriffs ernst nimmt und auch für die inhaltliche Näherbestimmung dieses Bildungsbegriffs auf Jesus von Nazareth als die leuchtende Ikone der Bildungsgerechtigkeit blickt:

¹¹ W. Pannenberg, *Gottesebenbildlichkeit des Menschen in der neueren Theologiegeschichte*, SBAW.PH 8/1979, München 1979.

¹² Pannenberg, *Gottesebenbildlichkeit und Bildung des Menschen*, 212-216 = 263-265; vgl. aber K. Barth, *Evangelium und Bildung*, ThSt[B] 2, Basel ²1947 und O. Hammelsbeck, *Glaube und Bildung*, TEH 74, München 1940.

Erstens wird bei einem solchen Blick deutlich, dass Bildung schon im Interesse der vielen bildungsschwachen Schülerinnen und Schüler in unserem Lande nicht einfach mit einer bloßen Ansammlung irgendwelcher Bildungsgüter, also von reinen Wissensbeständen verwechselt werden darf – Jesus von Nazareth war schließlich kein gelernter Bibelwissenschaftler, kein studierter Rechtsgelehrter und auch kein ausgewiesener Sozialethiker. Wenn wir uns um Bildungsgerechtigkeit nach seinem Bild bemühen wollen, dann geht es bei der Bildung um viel mehr Aspekte als nur um eine möglichst hohe Zahl hochkomplexer Bildungsinhalte, die gegenwärtig gern vollkommen unabhängig vom individuellen Fassungsvermögen Schülern wie Studierenden eingetrichtert werden. Ein solches, nicht nach Begabungen differenziertes Einheitsmodell von Bildung als überdimensionierter Nürnberger Wissenstrichter benachteiligt aber strukturell bestimmte Begabungen und ist daher per se nicht gerecht¹³.

Zweitens zeigt ein Blick auf Person, Wort und Werk Jesu von Nazareth, dass ein christologisch grundlegender Bildungsbegriff zusätzliche Aspekte in die gegenwärtigen Diskussionen über den Bildungsbegriff und die Bildungsgerechtigkeit einbringen kann. Jesus demonstrierte durch sein irdisches Leben, dass ein Mensch, den wir wahrhaft gebildet nach dem Ebenbild Gottes nennen können, über etwas verfügt, was im Deutschen mit dem scheinbar abständigen Wort „Herzensbildung“ beschrieben wird. Auch wenn das Wort erkennbar dem neunzehnten Jahrhundert entstammt¹⁴, bezeichnet es auch im einundzwanzigsten Jahrhundert noch ganz passabel das besondere Einfühlungsvermögen Jesu, sein Mitleid für Menschen in Not und seinen Respekt für die Schwachen. Konkret auf unser Bildungssystem angewendet bedeutet das, dass nur einfühlsame schulische wie akademische Lehrende Herzensbildung vermitteln können – also diejenigen Lehrenden, die Respekt vor jeder Schüler- und Studierendenpersönlichkeit haben und nicht nur den Abfall der schulischen Leistungen bemerken, sondern auch erkennen, dass für eben diesen Leistungsabfall der Tod des geliebten Hamsters verantwortlich ist. Und es wäre doch wunderbar, wenn evangelische Bildungseinrichtungen in ganz besonderem Masse von solchen Pädagogen geprägt wären und damit andere zur Nachahmung reizen könnten.

Drittens und letztens dokumentiert ein Blick auf Wort, Werk und Person Jesu, dass eine elementare Konkretisierung der Forderung nach Bildungsgerechtigkeit schlicht und einfach größere Aufmerksamkeit für die Bildung von Kindern wäre – denn Jesus war, wie man im Neuen Testament gut sehen kann, ein Freund der Kinder (Mt 19,13-15 par.). Größere Aufmerksamkeit meint zunächst einmal mehr *Zeit* für Kinder und insbesondere Zeit für bildungsschwächere Kinder zu haben, wobei ich gleich ergänze, dass sich diese Forderung natürlich nicht nur wie in der klassischen bürgerlichen Gesellschaft der letzten beiden Jahrhunderte an die Mütter, sondern auch an die Väter und vor allem an die Lehrerinnen und Lehrer richtet. Damit es sich um eine halbwegs realistische Forderung handelt, müssen wir aber um einer Bildungsgerechtigkeit willen, die andere zur Bildung befähigt¹⁵, bessere Betreuungsverhältnisse fordern – ich habe jüngst noch einmal darauf hingewiesen, dass hier in Schule wie Universität ein Kardinalproblem unseres Bildungssystems liegt¹⁶. Da es viel Geld kosten wird, dieses Problem auch nur im Ansatz zu kurieren, müssen viele diese Forderung stellen und sie energisch vertreten. Dort, wo keine Eltern und Lehrer zur Verfügung stehen oder deren Zeit aus welchen Gründen auch immer nicht ausreicht, müssen sich Menschen finden, die Patenschaften für solche Kinder organisieren, insbesondere in den einschlägigen Vierteln und den Schulen in den bekannten Problemgebieten. Und schließlich sollten wir als evangelische Kirche auch sehr sichtbar solche Initiativen, die es ja durchaus schon da und dort gibt, unterstützen.

¹³ Konkretere Vorschläge für entsprechende Differenzierungen (beispielsweise durch eine Entschlackung der Curricula in verschiedenen Bildungseinrichtungen) habe ich in meiner Abschiedsrede als Präsident der Humboldt-Universität gemacht, die im Druck erscheinen wird, vgl. einstweilen die gekürzte Fassung: Ch. Marksches, Universitäten können nicht allen alles bieten, FAZ Nr. 251 vom 28.10.2010, 8.

¹⁴ Art. Herzensbildung, in: Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm, bearb. v. M. Heyne, Bd. X (= Bd. IV 2. Abtlg.), München 1984 (= Leipzig 1877), 1233.

¹⁵ So das Konzept einer „Befähigungsgerechtigkeit“ im Kundgebungsentwurf der Synode.

¹⁶ Marksches, Universitäten können nicht allen alles bieten, 8.

Da wir uns mitten in der Reformationsdekade und somit auf dem Wege zum großen Jubiläumsjahr 1517 befinden, ist vielleicht der abschließende Hinweis erlaubt, dass ein solcher Versuch, die Forderung nach mehr Bildungsgerechtigkeit unmittelbar in einem christologisch grundierten Bildungsbegriff zu verankern, sich auf die Wittenberger Reformatoren, vor allem auf Philipp Melanchthon, berufen kann und ein gutes Stück ihren Spuren folgt; das muss heute morgen nicht vertieft werden. Aber auch Martin Luther hat schon darauf hingewiesen, dass es bei der Bildung nicht zu allererst um Bildungsgüter und Lerninhalte geht, sondern um die Annahme des Geschenkes der Ebenbildlichkeit¹⁷. Wie dies geschieht und was dieses Geschenk bewirkt, hat der Reformator sehr konkret beschrieben: „Darum soll das billig aller Christen einziges Werk und einzige Übung sein, dass sie das Wort und Christus wohl in sich bilden, um solchen Glauben stetig zu üben und zu stärken. Denn kein anderes Werk kann einen Christen machen“¹⁸.

Ich möchte zum Abschluss meines Vortrags noch einmal auf den französischen Soziologen Pierre Bourdieu und seine These zurückkommen, dass es bei dem klassischen Konzept von Bildung gar nicht um die inhaltliche Füllung mit konkreten Bildungsinhalten geht, sondern in Wahrheit um einen bloßen „Bildungstitel“, der wie einst der Adelstitel Zugang zu bestimmten gesellschaftlichen Funktionseliten gewährt. Wir sahen, dass ein so wirkendes Bildungsideal gesellschaftliche Funktionseliten ausdifferenziert, darin der Forderung nach mehr Bildungsgerechtigkeit strikt entgegengesetzt ist und auf diese Weise selbst zu einem Grund für fehlende Bildungsgerechtigkeit wird. Es spricht, wie wir gleichfalls sahen, manches dafür, dass die Wirklichkeit unseres Landes mindestens partiell von dieser provokanten These sehr präzise beschrieben wird; die Fakten, die die deplorable Bildungsungerechtigkeit in unserem Land illustrieren, sind bekannt. Wenn es in dieser Situation der evangelischen Kirche gelänge, mit einem christologisch grundierten Bildungsbegriff, zu dem organisch die Forderung nach mehr Bildungsgerechtigkeit gehört, auch andere gesellschaftliche Akteure zu einen energischeren Einsatz für mehr Bildungsgerechtigkeit zu provozieren, wäre das wunderbar. Aber es müsste doch angesichts der, wie wir sagten, für gewöhnlich recht losen Verbindung zwischen Bildungsbegriff und Bildungsgerechtigkeit andere gesellschaftliche Akteure auch ein wenig reizen, wenn sie sehen, wie eng das beides bei uns zusammengehört – nicht nur in Sonntags- und Synodalreden, sondern im konkreten Alltag evangelischer Bildungsarbeit. Vielen Dank für Ihre Geduld.

¹⁷ Im Unterschied zu Luther bezeichnete Melanchthon „dasjenige Leben, das sich in Lehren und Lernen entfaltet“, als das „überhaupt Gott wohlgefälligste“ – hier spricht doch wohl ein Wittenberger Professor, der seinen Stand als sichtbar gesegnet empfindet (zitiert nach: Philipp Melanchthon, Glaube und Bildung. Texte zum christlichen Humanismus. Lateinisch/Deutsch, ausgewählt, übers. u. hg. v. G.R. Schmidt, RUB 8609, Stuttgart 1989, 209-211).

¹⁸ M. Luther, Von der Freiheit eines Christenmenschen (bearb. v. M. Jacobs), in: Martin Luther, Ausgewählte Schriften, hg. v. K. Bornkamm u. G. Ebeling, Bd. 1 Aufbruch zur Reformation, Frankfurt/Main 21983, 242 = Martin Luther, Studienausgabe, in Zusammenarbeit mit H. Junghans, J. Rogge u. G. Wartenberg hg. v. H.-U. Delius, Bd. 2, Berlin 1982, 269,28-30.