

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

MARKUS ENDERS*

1. 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 Geschichten 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 „unter den zahlreichen größeren und kleineren Schriften Guardini... weder eine ‚Bildungslehre‘ noch viel weniger eine ‚Erziehungslehre‘, erst recht keine ‚Pädagogik‘ im wissenschaftlichen Verstand“¹, sondern nur einen größeren Aufsatz mit dem Titel „Grundlegung der Bildungslehre“ gibt, der erstmals in der von Guardini mitherausgegebenen 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 – eine erstaunliche Wirkungsgeschichte für einen

* *Universität Freiburg im Breisgau* (Germany). – This text can be quoted as follows: Markus Enders, „Zur Relevanz der (religions-) philosophischen Bildungs-Lehre von Romano Guardini (1885-1968) für die Zukunft der menschlichen Bildung in Europa“. In: João J. Vila-Chã & Miguel García-Baró (Org.), *Philosophy and the Future of Human Formation in Europe • La Filosofía y el futuro de la formación humana en Europa*. Papers Presented at the Regional Congress of COMIUCAP for Europe Organized in Conjunction With the Universidad Pontificia Comillas (Madrid, 17-19 of December, 2014).

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

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 Hälfte der zwanziger Jahre des 20. Jahrhunderts intensiv beschäftigte.²

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?

a. 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, so Guardini wörtlich, „relativen Autonomie“ der pädagogischen Arbeit bzw. der pädagogischen Kategorie als solcher und damit nach der „Wesensbestimmung des Spezifisch-Pädagogischen“ (S. 15).

b. 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, auch wenn 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 Schüler den Erziehungs- und Bildungsprozess veranlassen.

Primär ist nach Guardini die relative Autonomie des Pädagogischen vielmehr anthropologisch begründet, und zwar in einer Wesensbestim-

² Hierzu vgl. ausführlich Berthold Gerner (wie Anm. 1), S. 46ff.

³ Vgl. Romano Guardini, *Grundlegung der Bildungslehre. Versuch einer Bestimmung des Pädagogisch-Eigentlichen*, Mainz 2000⁸ (einfache Seitenangaben beziehen sich im Folgenden auf diese Ausgabe).

mung des menschlichen Lebens, die er die „Form des Werdens“ (S. 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, so dass 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“ (S. 20). Diese spannungsvolle Differenz zwischen der Möglichkeit und der Wirklichkeit unserer je einmaligen Persönlichkeit aber tendiert nach 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. entfaltenen, 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 Kierkegaards⁶ grundsätzlich als ein lebendiges Gegensatz-Verhältnis zwischen Subjektivität und Objektivität, Individualität und Allgemeinheit, Natürlichkeit und Ausgerichtetsein auf eine übernatürliche Vollkommen-

⁴ Vgl. Romano Guardini, *Grundlegung der Bildungslehre* (wie Anm. 3), S. 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.

⁶ Vgl. Sören Kierkegaard, *Die Krankheit zum Tode. Übersetzt und mit Glossar, Bibliographie sowie einem Essay «Zum Verständnis des Werkes» herausgegeben von Liselotte Richter*, Frankfurt a.M. 1995, S. 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.“

heit 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 hingebende 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“ (S. 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“ (S. 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 zusammenfassend 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“ (S. 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“ (S. 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“ (S. 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 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 Eingeschränktheits 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 Notwen-

⁷ Vgl. Romano Guardini, *Grundlegung der Bildungslehre* (wie Anm. 3), S. 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.“

digkeit 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 einmal 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 Vorbild 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:

„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 Bankrott. 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“ (S. 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“ (S. 33).

⁸ Vgl. Romano Guardini, *Grundlegung der Bildungslehre* (wie Anm. 3), S. 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* (wie Anm. 3), S. 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.“

c. Das Wesen der Bildung und die Bestimmung der „pädagogischen Kategorie“

i. 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“ (S. 38) sei und dass das Wissen des Rechten auch ein Handeln gemäß diesem Wissen mit sich führe (vgl. ebd.).

An diesem gleichsam wissenschaftlich-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“ (S. 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.

¹⁰ Vgl. Romano Guardini, *Grundlegung der Bildungslehre* (wie Anm. 3), S. 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.“

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“ (S. 42). Wenn demnach das Bild-Sein des Menschen und damit der Bildbegriff „die Grundlage der pädagogischen Kategorie“ (S. 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.

ii. 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“ (S. 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“ (S. 46) der Wesensbestimmungen eines (individuell) Seienden zu sein. Denn für „das Individuum ist ‚Bild‘ der Inbegriff seiner Wesensbestimmungen“ (S. 43). Diese Gestaltganzheit stellt sowohl das „Seinsbild“ (S. 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“ (S. 43). „Bild“ in diesem Sinne ist daher „Seinsgesetz und Wertmaßstab zugleich“ (S. 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“ (S. 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 sinn-

lichen 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 biopsychischen 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“ (S. 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 erweitere 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“ (S. 47) wird.

¹¹ Vgl. Romano Guardini, *Grundlegung der Bildungslehre* (wie Anm. 3), S. 46f.: „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.“

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

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 Gestalt Ganzheit 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“ (S. 49f.).

iii. 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“ (S. 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 Gestalt Ganzheiten, 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

¹² Vgl. Romano Guardini, *Grundlegung der Bildungslehre* (wie Anm. 3), S. 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 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.‘“

Übersetzungen des Absoluten ins Endliche“ (S. 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“ (S. 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.

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 den letzten, irreduziblen Baustein 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 Persönlichkeit“ (S. 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“ (S. 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“ (S. 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“ (S. 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

iv. 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 moderne 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

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 (wie Anm. 3), S. 57f.: „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 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.“

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“ (S. 59f.). Die größte Gefahr der metaphysischen Bildvorstellung und des ihr entsprechenden Bildungskonzepts aber ist der titanische Versuch, einen perfekten Menschen formen zu wollen, einen Halb-gott.

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“ (S. 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 daher 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 „Professions-

orientierung“. 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 hochschulbildungspolitische 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 (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 Hochschullehrer 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 immer kleinformatischer werden, so dass 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 marktfanatischen, 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 Persönlichkeitsbildung 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“ (S. 61) zueinander: „Eines läßt Grenze und Zerstörungsmöglichkeit des anderen deutlich werden“ (S. 61f.). Zugleich stehen sie aber auch in einem komplementären Gegensatzverhältnis zueinander. 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“ (S. 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 Bild-Sein 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.

v. Die Notwendigkeit einer Ergänzung der subjektorientierten durch eine gegenstandsorientierte Pädagogik

Guardinis bisherige Bestimmung der pädagogischen Kategorie war, wie er selbst feststellt (vgl. S. 64), subjektorientiert. Denn sie hat nach dem Nutzen und der Relevanz der pädagogischen Arbeit für das zu erziehende Individuum gefragt und 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“ (S. 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“ (S. 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“ (S. 67f.).

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

vi. 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“ (S. 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 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 einem Moment darf aber nicht Ausgrenzung der anderen Momente bedeuten. Denn grundsätzlich müssen alle genannten pädagogischen Momente berücksichtigt werden, wenn ein Erziehungsprozess gelingen soll.

d. Zur Relevanz der (religions-) philosophischen Bildungs-Lehre von Romano Guardini (1885-1968) für die Zukunft der menschlichen Bildung in Europa

Lassen Sie mich abschließend wenigstens noch kurz auf die Relevanz der (religions-) philosophischen Bildungs-Lehre Romano Guardinis für die Zukunft der menschlichen Bildung in Europa eingehen.

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 Verständnis 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 Bewähren in der alltäglichen Lebenspraxis anbieten können.