

# Mensch oder Christ werden durch Bildung?

## *Kritische Anfragen anhand einiger Bildungsinitiativen des Spätmittelalters und der Renaissance*

---

SIGRID MÜLLER

Mit den Umstrukturierungen der universitären Lehre aufgrund der Umstellung auf ein Bachelor- und Masterstudium ist die Bildungsdebatte neu aufgebrochen. Aktuelle Probleme erfordern zeitgemäße Antworten. Von einem Blick, der zurück in die spätmittelalterliche Geschichte streift, mag man sich zwar keine konkreten Antworten auf aktuelle Fragen erhoffen dürfen. Dennoch können im Spiegel der Geschichte zentrale Elemente deutlich werden, die auch die heutige Debatte prägen, und dadurch die Aufmerksamkeit auf wichtige Problempunkte lenken. In diesem Sinne stellt der folgende Beitrag einen historischen Spaziergang dar, der von der Aktualität wegführt, ohne sich von ihr – zumindest im Kern – zu entfernen.

Den Ausgangspunkt dieses Beitrags bildet eine Position, die davon ausgeht, dass Bildung Selbstzweck ist und die Universitäten durch die Vermittlung von Wissen Bildung nur ermöglichen, aber nicht selbst schaffen können. Es folgt eine theologische Version dieses Bildungskonzepts. Dann wird der Blick auf Bildungskonzepte und deren Krise im 15. bzw. 16. Jahrhundert gerichtet. Dieser soll auf Gefahren aufmerksam machen, die mit der Gegenposition verbunden sind, welche Bildung als Mittel zu einem höheren Zweck versteht und als Aufgabe von Bildung das Erlangen von Wissen betrachtet. Als letzter Teil schließt sich die Überlegung an, welche Konsequenzen christliche Ethiker und Ethikerinnen aus diesen Beobachtungen ziehen können. Die zentrale Frage wird sein: Ist Bildung etwas, das man jemandem durch das Zur-Verfügung-Stellen von Hilfsmitteln zuteil werden lassen kann? Dann wäre Bildung ver-

standen als Perfektion des Menschen, verbunden mit einer Funktionalisierung für etwas außerhalb ihrer selbst Liegendes. Oder ist Bildung etwas, das nur am Werk ist, wenn jemand beginnt, das Leben eigenverantwortlich in allen seinen Dimensionen zu leben? Hier wäre Bildung als Ereignis verstanden. Für den Bereich der religiösen Bildung kann man analog fragen: Liegt der Sinn der religiösen (Aus)bildung – funktional verstanden – in der Vermittlung von religiösem Wissen und der Eingliederung in die Christenschar oder – existentiell verstanden – in einem Prozess im Inneren des Menschen?

## 1. Bildung als Selbstzweck

Eine aktuelle Bestimmung von Bildung als Ereignis wurde von Andrew Abbott formuliert. Der Soziologieprofessor an der Universität Chicago vertritt zu diesem Thema eine klare Position, die er in einer Begrüßungsansprache für die Studierenden der Universität am 16. September 2002 vorgestellt hat (Abbott 2007). Abbott macht seinen Studienanfängern klar, dass sie allein schon dadurch gewonnen haben, dass es ihnen aufgrund ihrer Schulleistungen und der ökonomischen Möglichkeiten ihrer Eltern gelungen ist, in eine Eliteuniversität aufgenommen zu werden. Unabhängig davon, ob sie überhaupt etwas lernten in den nachfolgenden Jahren – wobei freilich jede Universität für die Performancestatistik daran interessiert sei, dass ihre Studenten das Studium abschließen – würden sie allein aufgrund der Tatsache, dass sie an einer Eliteuniversität studierten, als klug und fähig behandelt werden und in der oberen Gehaltsschicht eingeordnet werden, wenn sie eine Arbeit in ihrem Sektor fänden. Also, so folgert Abbott, bräuchten die Studienanfängerinnen und Studienanfänger eigentlich gar nicht mehr studieren. Sie seien schon gemachte Menschen. Auch werde das Wissen, das sie in den Seminaren erwerben könnten, keineswegs zu einer markanten Gehaltssteigerung beitragen. Universitäre Bildung verfolge keine Ziele, die in der Zukunft lägen, und auch nicht die Vermittlung einer Serie von Inhalten. Bildung, so meint Abbott, sei eine Geishaltung – nicht etwas, was man besitze, sondern etwas, was man selbst sei: „Ihr seid keine kleinen Vögel, die im Nest sitzen mit aufgesperrten Schnäbeln, um halbverdaute Wissenswürmer aufzunehmen, die von der Fakultät hervorgewürgt werden. Erziehung hat nichts mit Inhalten zu tun, nicht einmal mit Fähigkeiten. Es ist eine Haltung oder ein Zustand des Geistes. Es ist nichts, was du hast. Es ist etwas, was du bist.“ (Abbott 2007, S. 15–16). Bildung ist zumindest im Sinne seiner Definition ein Gut in sich selbst: „Wenn es ein Gut in sich selbst ist, brauchen wir uns nicht über weitere Ziele Gedanken zu machen. Sie sind nur Nebenprodukte und daher nicht von wirklichem Interesse.“ (Abbott 2007, S. 16). Abbott gelangt zu dieser Definition der Bildung als einem Gut, das für sich selbst steht, weil er Bil-

dung als etwas ansieht, wofür Bildungsinhalte und auch die in den aktuellen Modulbeschreibungen der Bachelor- und Masterstudiengänge so bedeutsamen Fertigkeiten (*skills*) nicht wesentlich sind: Bildung besteht in einer bestimmten Geisteshaltung. Diese Geisteshaltung befähigt dazu, das von allen Menschen – d. h. objektiv – Beobachtbare, wie z. B. Bilder, aber auch Verhaltensweisen, dadurch mit einem tieferen Sinn zu belegen, dass man sie deutet, etwa, indem man Querverbindungen herstellt. Diese Geisteshaltung kann man, muss man aber nicht gewinnen, wenn man sich mit Studieninhalten beschäftigt. Daher beschreibt Abbott Bildung als eine „unsichtbare Kreativität, die von innen ausstrahlt“ (Abbott 2007, S. 19).

Dieses Modell von „Bildung als Ereignis“ mag als Kontrastfolie im Hintergrund stehen, wenn nun historische Modelle und Ansätze von Bildung zur Sprache kommen. Das Gegenstück eines solchen existentiellen Bildungsbegriffs ist ein funktionales Verständnis von Bildung: Bildung wird nicht um ihrer selbst willen gesucht, sondern soll dazu dienen, Menschen zu tüchtigen Mitgliedern in einem ganz bestimmten kirchlichen, wissenschaftlichen oder gesellschaftlichen Bereich zu machen. Die Bildung hat dann ihr Ziel außerhalb ihrer selbst.

## **2. Eine theologische Parallele: Der Ursprung des deutschen Bildungsbegriffs bei Meister Eckhart**

Eine Vorbemerkung zum Begriff der Bildung im Deutschen ist hier vonnöten. Der Begriff der Bildung wurde abgeleitet vom althochdeutschen *bildunga* und bezeichnet den Vorgang der Menschwerdung oder der Bestimmung des Menschen. Am Ursprung dieses Bildungsbegriffs steht ein theologischer Ansatz. Es handelt sich um die Darlegung Meister Eckharts (ca. 1260–1328) darüber, wie der Mensch zu seiner Wesensbestimmung kommt, nämlich durch eine lebendige Gottesbeziehung. Bildung bezeichnet also die natürliche und gnadenhafte Verähnlichung oder Vereinigung des Menschen mit Gott. Dieses mystische Verständnis von Bildung stand am Anfang der Begriffsgeschichte. *Bildunga* war vermutlich eine Begriffsneubildung von Meister Eckhart selbst (Lichtenstein, Sp. 921). Dem Wort „Bildung“ liegt die biblische Vorstellung vom Menschen als einem Abbild Gottes zugrunde. Dieses findet sich in Gen. 1,26 „Lasset uns den Menschen machen, nach unserem Bild, uns ähnlich“ und außerdem in 2 Kor 4,4. Dort sagt Paulus: „Ist aber das Evangelium verdeckt, so ist es für die verdeckt, die verloren gehen, für die Ungläubigen, denen der Gott dieser Welt den Sinn verblendet hat, damit sie das helle Licht des Evangeliums nicht sehen, des Evangeliums von der Herrlichkeit Christi, der das Ebenbild Gottes, die Herrlichkeit des Herrn ist“. Ein weiterer Textzeuge für

diese Vorstellung ist 2 Kor 3,18: „Wir aber schauen mit unverhülltem Angesicht die Herrlichkeit des Herrn wie in einem Spiegel und werden darin in eben dieses sein Bild hineinverwandelt“.

Meister Eckhart versteht die Seele als Ebenbild Gottes, insofern sie sich in das Bild des Sohnes transformiert. Neuplatonische Elemente kennzeichnen die dominikanische Mystik (Fraas 2000, S. 47). Der Transformationsprozess der Seele in das Bild des Sohnes ist der eigentliche Bildungsprozess. „Bildung ist hier also kein pädagogischer, sondern ein theologischer, genauer ein soteriologischer Begriff. Eckhart kennt kein Sich-Bilden und keine bildende Einwirkung von Menschen auf Menschen. Der Bildungsprozess ist ein gleichwohl innerlicher, aber keiner menschlichen Aktivität sich verdankender, sondern im Gegenteil die menschliche Aktivität durch das „Entwerden“ gerade ausschaltender Prozess“ (Fraas 2000, S. 48).

Der Bezug zum Bild innerhalb des Bildungsbegriffs ist etwas Spezifisches am deutschen Bildungsbegriff – es gibt nur noch im Russischen ein Lehnwort, das aus dem Deutschen abgeleitet wurde. Der Bildungsbegriff, wie er von Meister Eckhart herrührt, ist damit ein prägnanter Gegenpol zum modernen Erziehungsbegriff. Heute versteht man unter Erziehung die Gesamtheit der Einwirkungen auf einen Menschen, durch die er lernen soll, sein Leben zu meistern. Dies entspricht stärker dem Bildungsbegriff im Lateinischen und in den übrigen Sprachen. Lateinisch heißt Bildung *eruditio*, d. h. „Entrohung“, so dass schon im Begriff eine stärkere Nähe von Erziehung und Bildung gegeben ist. Weitere lateinische Begriffe, die in diesem Zusammenhang verwendet werden, sind: *ingere* (formen), *formare* (unterweisen), *excolere* (sorgfältig bearbeiten, veredeln), *perpolire* (ausfeilen) (Asheim 1980, S. 611–623).

### **3. Ein stärker funktionales Bildungsverständnis im 15. Jahrhundert: Jean Gerson und Pico della Mirandola**

Im Kontext der Bildung ist das 15. Jahrhundert von besonderem Interesse. In dieser Zeit versuchte man, auf eine Krise zu antworten, die sich im 14. Jahrhundert an der Universität und in der Kirche aufgetan hatte. Bezogen auf die Universität war seit dem Eindringen der Logik englischer Art in Europa und der Anwendung ihrer nominalistisch-sprachbezogenen Ansätze für die Analyse von wissenschaftlichen Sätzen die Kritik laut geworden, an der Universität behandle man nur noch Spitzfindigkeiten, die für das Leben nicht relevant seien. Ähnliche Einschätzungen führten in Italien schon früh – man denke beispielsweise an Petrarca (1304–1374)

– zur Entwicklung einer außeruniversitären Philosophie mit starken bildungstheoretischen und moralischen Elementen und mit einem neuen und ausgeprägten Rückgriff auf die klassische antike Philosophie. Berühmte humanistische Philosophen wie Pico della Mirandola (1463–1494) sind den Ergebnissen dieser Reformbewegung verpflichtet.

Bezogen auf die Kirche war es vor allem das päpstliche Schisma (1378–1417), das den Ruf nach Reformen laut werden ließ. Jean Gerson (1363–1429), der nicht nur Kirchenmann, sondern auch Kanzler der Universität von Paris war, bezog seine Reformbemühungen daher nicht nur auf die Seelsorge, sondern auch auf das Studium der Theologie. In der Seelsorge strebte Gerson eine christliche Bildungsinitiative für einfache Leute an. Generell war das 15. Jahrhundert ein Jahrhundert der Reformen und der Bildung: Viele Klöster wurden reformiert (d. h. die Observanz wurde eingefordert), und die Reformen gingen in der Regel mit einem Bildungsprogramm für die Mönche und Nonnen einher. Frauenklöster erhielten in dieser Zeit oftmals hervorragende Bibliotheken (vgl. Steinmetz 2007, S. 339–356). Die Wiener Schule und die Melker Reform sind für Österreich Begriffe, die auch auf die Ausstattung von Klöstern mit muttersprachlicher geistlicher Literatur und mit theologischer Ausbildung verweisen (vgl. Schlotheuber 2004).

In beiden genannten Fällen – im italienischen Humanismus wie in den kirchlichen Reformbemühungen – wurde der außeruniversitären Bildung besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Welche Vorstellungen verbanden sich damit? In einem Brief vom 1. April 1400 schrieb Gerson aus Brügge Folgendes an seinen Freund, den späteren Kardinal Pierre d’Ailly: „Machen wir uns also jetzt auf und reißen wir bei diesem stürmischen Wellengang voller Abgründe die Lehrrämter des kirchlichen Schiffs, die Vorsteherämter, nicht so sehr aus freiem Willen, sondern aufgrund der Notwendigkeit in Zeiten, in denen verdorbene Menschen nur mit großer Schwierigkeit korrigiert werden und die Anzahl der Dummen unendlich ist, in denen der Mensch sich selbst kaum genügt, um sich selbst zu retten inmitten einer verkommenen Nation, da muss schon ein gewisser Wahnsinn den Menschen über ihre Häupter ein so schweres Joch auferlegen, schrecklich selbst für die Schultern der besten Männer“ (Gerson 1960, S. 23–24).

Was aber ist der Notstand, dem durch die Reform des Theologiestudiums abgeholfen werden sollte? Laut Gerson waren es die Verkümmerng der Gottesdienste und – die andere Seite derselben Medaille – die vollständige Verweltlichung des Klerus. Diese zeige sich gerade beim gehobenen Klerus, der, um seine Einkünfte zu sichern, viele Angestellte und Rechtsanwälte beschäftige. Gerson klagte: „Aber wo, so frage ich, hat man einen Theologen gesehen, der eingestellt wurde, damit er im Dienste des Geistlichen stehe, es säe und bewahre und der dafür gemäß

apostolischem Dekret seinen Lebensunterhalt, und sei es einen bescheidenen, erhalte?“ (Gerson 1960, S. 25).

Die traurige Schlussfolgerung, die Gerson zog, war: „So ziehen wir das Weltliche dem Geistlichen vor, ganz fleischlich geworden: So sind wir weltlicher als die weltlichen Herren geworden. Und da freilich die weltlichen Güter der Kleriker ohne die geistlichen, für die fromme Weltliche jene gespendet haben, nicht lange erhalten bleiben können, ist zu fürchten, dass beide Güter recht bald unseren Händen entrissen werden. Der Weg dorthin ist schon in aller Breite geebnet. Hat sich etwa zuletzt die ganze strenge Lehre aus der Kirche zu dem Zweck in die Verbannung geflüchtet, dass jetzt auch die Lehrer der höchsten Glaubensweisheiten ungehinderter sündigen können als einst die Diakone und Weltkleriker?“ (Gerson 1960, S. 25).

Gerson beschrieb die Missstände im Klerus und machte einen Vorschlag, worauf bei der Theologenausbildung geachtet werden sollte. Eine neue Theologenausbildung sei nötig, weil die Leute gut unterwiesen werden müssten, um in den aktuellen moralischen Herausforderungen bestehen zu können. Er schlug vor, dass die Fakultät eine kleine Schrift verfassen solle, in der sie die wesentlichen Punkte des Glaubens und vor allem der Gebote erläutere – damit sollten die einfachen Leute unterrichtet werden, zu denen entweder niemand oder wenn, dann schlecht, predigte (Gerson 1960, S. 28). In Gersons Werken ist ein solches Büchlein in französischer Umgangssprache überliefert: Auch des Lateins unkundige Priester und die Menschen in den Gemeinden konnten es verstehen (Gerson 1973, S. 295–321). Damit es vermehrt gelesen werde, versprach der Herausgeber Gui de Roye, der Erzbischof von Reims, den Vorlesenden 20 Tage Sündenerlass und den Zuhörern für jedes Mal Zuhören zehn Tage (Gerson 1973, S. 295).

Die Unterweisung im Glauben für alle Menschen hatte eine eminent praktische Zielsetzung: Die Unterrichtung in den zentralen Glaubenswahrheiten und in den christlichen Geboten sollte die Menschen daran ermahnen, das Geistliche höher als das Weltliche zu achten. Die Zielsetzung der Glaubensunterweisung fügt sich gut zu Gersons Auffassung von den Zielen des Theologiestudiums: Schwierige dogmatische Lehren sollten kurz gehalten werden; das Hauptziel der Theologie war für ihn die Einführung in die Glaubenspraxis mit dem Ziel der Kontemplation, und somit die mystische Theologie (Gerson 1960, S. 235; Gerson 1971, S. 18–47). Daher sah Gerson auch das gesamte Studium der Theologie als eines, das die philosophischen Spekulationen gering halten sollte und sich dezidiert der Übermittlung des tradierten Glaubens widmen sollte (Müller 2005, S. 469–497). Gerson ging bis kurz vor Ende seines Lebens in Anlehnung an Albertus Magnus davon aus, dass Menschen auf philosophischem Wege durch Kontemplation Gott erfahren könn-

ten. Erst zuletzt kam Gerson zu der Ansicht, dass die Metaphysik keine geeignete Hinführung zur Gotteserkenntnis sei. Nur Gott, so korrigierte er seine vorige Ansicht, konnte dem Menschen die Gnade erweisen, zu seiner Erkenntnis zu gelangen.

In vereinfachender Form zusammengefasst: Die Lehre und Unterweisung der einfachen Leute diene der Christianisierung und der moralischen Unterweisung, die Lehre für die Studierenden vor allem der Hinführung zur Kontemplation. Wenn man hier von Bildung oder einem Bildungsangebot sprechen darf – immerhin haben die Reformbestrebungen dieser Zeit zu einer Verbreitung von Schriften in den Nationalsprachen geführt, die dadurch einer breiteren Schicht zugänglich wurden –, so hat die Bildung ihr Ziel in einer moralischen und geistlichen Erziehung im Sinne des Christentums.

Während Gerson vom unteren Ende der Bildungsleiter ausging und erzieherische Maßnahmen hervorhob, sah Pico della Mirandola (1463–1494) auf das obere Segment: Er sprach von einem Menschen, der sich nach moralischer Reinigung und intellektueller Ausbildung mit philosophischen Vorkenntnissen selbständig der Betrachtung Gottes widmete. Pico beschrieb und verkörperte das humanistische Ideal eines Menschen, der aus einem rohen Stoff wie dem Ton, von dem er selbst sprach, zur menschlichen oder fast-göttlichen Figur wird. Für ihn machte erst die Bildung den Menschen zum Menschen. Die Übereinstimmung seiner Vorstellung mit dem Christentum sah Pico darin gegeben, dass Christus das moralische Vorbild war, nach dem sich die Menschen formen sollten. Die Gottebenbildlichkeit des Menschen zeigte sich gerade in der Bildung, die ein Mensch erwarb, in der intellektuellen Angleichung an Gott, in seiner Selbstherrlichkeit.

Pico bestimmte die Wesenwürde der Menschen in der Freiheit, sich für oder gegen eine solche Bildung zu entscheiden. Diese Freiheit unterschied den Menschen von allen anderen Lebewesen. Pico deutete diese Freiheit so, dass der Mensch „sein kann, was er will“ (Pico della Mirandola 1990, XVIII). Um seine Theorie der Bildung zu beschreiben, benützte Pico das biblische Wort vom Menschen als einem Bildhauer, der sich selbst wie einen Tonballen formt. Wie Hans Schelkshorn gezeigt hat, hat Pico das Bild vom aus Ton geformten Menschen sehr wahrscheinlich der Vulgata-Fassung von Jesus Sirach 33,13–14 entnommen und mit dem Gedanken von Jesus Sirach 15,14 verknüpft, dass Gott den Menschen seinem eigenen Ratschlag überlassen habe. Schelkshorn (2006, S. 162–163) weist darauf hin, dass Pico das Töpfergleichnis, das die Formbarkeit des Menschen durch den göttlichen Willen herausstellt, in der *Oratio* auf das in Jesus Sirach 15,14 ausgedrückte Selbstverhältnis des Menschen übertragen hat. Pico legte seine Ansicht Gott in den Mund, als dieser Adam über seinen Zustand aufklärte: „Weder haben wir dich

himmlisch noch irdisch, weder sterblich noch unsterblich geschaffen, damit du wie dein eigener, in Ehre frei entscheidender, schöpferischer Bildhauer dich selbst zu der Gestalt ausformst, die du bevorzugst. Du kannst zum Niedrigen, zum Tierischen entarten; du kannst aber auch zum Höheren, zum Göttlichen wiedergeboren werden, wenn deine Seele es beschließt“ (Pico della Mirandola 1990, S. 7).

Das Ziel ist letztlich ein Prozess der Vergottung des Menschen. August Buck, der Herausgeber des deutschen Textes der Disputation „Über die Würde des Menschen“ von Pico della Mirandola, fasst das folgendermaßen zusammen: „Der Aufstieg in die Welt des Göttlichen ist nach Pico kein einmaliger Vorgang, sondern ein sich dauernd vollziehender Prozeß; eine Form der Vergottung, die nicht wie die ‚unio mystica‘ ein Aufgehen der Persönlichkeit in Gott bedeutet, vielmehr die höchste Steigerung des individuellen Selbstbewußtseins in der Erkenntnis der Gottähnlichkeit der Seele, die das Universum in sich aufnimmt. Eine Vergottung des Menschen, bei der weder von dessen Belastung durch die Erbsünde noch von der Notwendigkeit der Gnade Gottes die Rede ist; eine Selbsterlösung des Menschen, begründet auf dem humanistischen Vertrauen in die Perfektibilität der menschlichen Natur aus eigener Kraft.“

Pico kehrt damit, so August Buck, das scholastische Prinzip, dass das Handeln dem Sein folge (*agere sequitur esse*), um: Durch das Handeln erst wird der Mensch zu dem, was er ist. Handeln ist jedoch nicht im Sinne einer *vita activa* zu verstehen, sondern im Sinne einer intellektuellen Disziplin. Pico leitet von seiner eigenen Erfahrung einen Stufenweg her: Auf der untersten Stufe steht die Ethik, durch die man lernt, die Leidenschaften im Zaum zu halten. Dann folgt die Dialektik, also die logische Analyse, wodurch die Vernunft klar denken lernt. Wenn die Seele durch diese beiden Disziplinen gereinigt wurde, ist sie bereit für die Metaphysik (*naturalis philosophia*) und daran anschließend für die Theologie als Erkenntnis Gottes und des Universums, die letzte Stufe der Erkenntnis.

Im Hintergrund der Bildungsvorstellungen von Jean Gerson und Pico della Mirandola stehen zwei anthropologische Konzepte, die weit verbreitet waren und sich in den Texten ein und desselben Autors vermischen konnten. Jean Gerson geht nach gut aristotelischer Schule davon aus, dass der Mensch wie eine *tabula rasa*, also ein unbeschriebenes Blatt, ist, wenn er geboren wird. Er wird durch die Sinneseindrücke und die damit verbundenen geistigen Konzepte geprägt. Die Grundlage jedoch ist bei allen Menschen gleich. Bildung hat daher bei Gerson im Sinne der Erziehung eher die Aufgabe, gute Anlagen zu pflegen und negative Auswüchse einzugrenzen (Klassifizierung nach Asheim 1980, S. 612). Pico dagegen geht vom Menschen als einem Tonklumpen aus, den man erst bearbeiten muss, damit er überhaupt eine menschliche Gestalt erhält und nicht etwa eine tierische bekommt.

Bildung heißt bei Pico Menschwerdung durch Selbstgestaltung. Gemeinsam ist trotz aller Unterschiede bei Gerson und Pico, dass die Bildungsinhalte eine große Rolle spielen und die Ausbildung bzw. Bildung aus dem Menschen einen guten Christen oder aber ein hervorragendes Exemplar des erhabenen Menschseins macht. Beide Konzeptionen haben ein starkes moralpädagogisches Element, insofern die Moral den Menschen erst helfen muss, ihre Leidenschaften in Zaum zu halten, damit die sich dem wahrhaft Wichtigen, der Beziehung zu Gott, widmen können.

Diese zielorientierten Bildungsvorstellungen müssen jedoch auf dem Hintergrund des Gedankens der gleichen Würde aller Menschen dann in eine Krise geraten, wenn bildungslose und gebildete Menschen in zwei verschiedene Klassen eingeteilt werden. Die Wirkung und Konsequenzen solcher Bildungsbegriffe wurde in radikaler Form in einer Zeit deutlich, in der heute nicht nur innerhalb des Christentums Selbstverständliches – die Gleichheit aller Menschen im Sinne ihrer gleichen Würde – noch sehr umstritten war. Unter diesen Umständen nämlich war es möglich, die Notwendigkeit von Bildung zum Zwecke der Menschwerdung als argumentative Grundlage zu benutzen, um Herren und Sklaven zu trennen.

#### **4. Die Infragestellung eines rein funktionalen Bildungsbegriffs auf dem Hintergrund der Eroberung Lateinamerikas**

Vor dem Hintergrund der Diskussion über den Umgang mit den Indios in Lateinamerika im Zuge der Erschließung der Neuen Welt erscheinen diese zielorientierten Bildungs-Konzeptionen zumindest in ihren Konsequenzen als fragwürdig, insofern die Menschenwürde an die Bildung oder Annahme des Glaubens geknüpft wurde. „Trotz des Bekenntnisses zur Gleichheit aller Menschen ist zu Beginn des 16. Jahrhunderts die Eroberung der Völker der neuen Welt durch christliche Theologen gerechtfertigt worden“ (Schelkshorn 2006, S. 246). Konkret zeigte sich das an der Frage, wie man mit den Indios umgehen dürfe, ob man sie nämlich als Sklaven behandeln und ihnen ihr Eigentum wegnehmen dürfe.

Die Gleichheit aller Menschen wurde zwar prinzipiell in der antiken Naturrechtsphilosophie und im Christentum vertreten. Dennoch wurden über Jahrhunderte hinweg – beginnend mit der Einbindung der christlichen Religion in den römischen Staat – die Völker, die außerhalb des Orbis Romanus bzw. des römischen Reiches lagen, nicht als gleich im Sinne des Menschseins betrachtet. Die Theorie war verbreitet, dass Menschen in bestimmten kalten oder heißen Zonen der Erde nicht dieselbe Entwicklung durchlaufen könnten wie die Menschen in den gemä-

figten Zonen und dass sie diesen untergeordnet seien. Aristoteles hatte solche Völker, die man sich völlig verroht vorstellte, als „Skaven von Natur aus“ bezeichnet. Die Völker außerhalb des *Orbis Romanus* wurden durchaus als Vertragspartner genutzt, aber in der theoretischen Behandlung des Völkerrechts räumten die römischen Juristen ihnen keinerlei Rechte ein. Auch in der christlichen Tradition wurde die aristotelische Lehre vom „Skaven von Natur aus“ nicht grundsätzlich abgelehnt, sondern nur im Sinne einer Schutzfunktion für weniger begabte Menschen abgemildert. Alle Menschen waren gleich, aber weniger intelligente konnten die Funktion von Skaven erfüllen.

Francisco de Vitoria bereitete 40 Jahre nach der Eroberung Amerikas der geographischen Einteilung der Menschen ein Ende und vertrat die Ansicht, dass Menschen allein aufgrund ihrer Vernunft Menschenwürde und alle damit verbundenen Rechte zukämen. „Die Fähigkeit zur Vernunft verkümmert nach Vitoria primär durch schlechte Erziehung, nicht durch klimatische Bedingungen“ (Schelkshorn 2006, S. 247 und 251–254). Nicht nur Mangel an Vernunft aufgrund schlechter Erziehung, sondern auch Mangel an Glauben konnte den Indios ihre Rechte nicht nehmen. Vitoria argumentierte naturrechtlich: „Aber der Mensch ist Ebenbild Gottes kraft der Natur ... Also kann man es durch eine Todsünde nicht verlieren“ (Schelkshorn 2006, S. 248). Im Zusammenhang mit der Entdeckung und Eroberung Amerikas wird deutlich: Wo der Begriff der Menschenwürde gebunden wurde an die tatsächliche Ausprägung von Vernunft und Glaubenserziehung, konnte er dazu dienen, die Indios als minderwertig zu klassifizieren und ihre Versklavung und Enteignung zu rechtfertigen. Wo aber Menschenwürde und Menschenrechte an die Vernunftfähigkeit gekoppelt wurden und diese als Ausdruck der Gottebenbildlichkeit gewertet wurde, war es möglich, allen Menschen gleiche Rechte einzuräumen. Die moralische Frage stellt sich also auf einer fundamentaleren Ebene: Welchen moralischen Anspruch als Mensch und auch als Christ haben die Menschen noch vor jeder Bildungsinitiative?

## **5. Systematische Zwischenfrage: Eine Aporie der Bildung?**

Wenn feststeht, dass jedes Bildungskonzept zur Voraussetzung haben muss, dass Menschen schon vor aller Bildung dieselben Rechte und dieselbe Würde besitzen – führt dann nicht ein funktionales Bildungsideal, das den Sinn der Bildung in etwas sieht, was außerhalb der Bildung selbst liegt, zu einer *petitio principii*? Wird der Mensch durch Bildung zum Menschen oder zum Christen gemacht, obwohl er oder sie doch bereits Mensch oder Christ ist? Diese Spannung zwischen dem grundsätzlichen Christ- oder Mensch-Sein und dem konkreten Bemühen, es

jeweils immer besser zu werden, ist, wie bereits angesprochen, schon in den biblischen Aussagen von der guten Schöpfung, dem Sündenfall und von Christus als Bild, in das hinein wir gebildet werden, angelegt (Gößling 1993).

Zwei Extrempositionen stehen einander scheinbar gegenüber. Die erste war Meister Eckharts Schöpfung des Wortes Bildung für die (Hin)Einbildung Christi in der Seele des Menschen. Es ging ihm um ein Leerwerden für die Begegnung mit Gott im eigenen Inneren, die freilich ihren Ermöglichungsgrund im Seelenfünklein, also in einer mit der Schöpfung gegebenen Anlage im Menschen hat. Bildung im religiösen Sinne wäre ein Entfernen dessen, was dieses Seelenfünklein verdeckt. Diese Position wird in der Literatur als der mystische Ausgangspunkt des Bildungsbegriffs bezeichnet. Sie kommt einem existenziellen Verständnis des Bildungsbegriffs gleich. Wenn Bildung aber die Öffnung der Seele für Christus ist, welchen Stellenwert hat dann noch eine Bildung im inhaltlichen, Wissen vermittelnden Sinn?

Die andere Extremposition war die Picos: Bildung besteht gerade in der Aneignung des Wissens in all seinen Schattierungen und Ausformungen und in all seiner Vielfalt. Wie aber kann dann die Gleichheit aller Menschen gewahrt oder auch nur angestrebt werden, wenn unterschiedliche Begabungen und Bildungsmöglichkeiten große Unterschiede zwischen Menschen erzeugen? An Picos Ansatz, der in einem grenzenlosen Bildungsoptimismus gründete, erinnert die noch in den siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts entstandene UNESCO-Definition von Bildung, wie sie 1972 im Bericht über Ziele und Zukunft von Erziehungsprogrammen formuliert wurde: „Der zukünftige Mensch ist ein Mensch, dessen Kenntnisse und Handlungsmöglichkeiten sich so erweitert haben, daß ihm die Grenzen des Möglichen in unendliche Fernen gerückt zu sein scheinen. ... Der Blick auf die ‚neue Welt‘ ist voll Hoffnung, die Leiden unserer Welt endlich und endgültig über Bildung und Erziehung zu überwinden ..., wir nähern uns dem Zeitalter vollendeter Freiheit über die Stufe vollkommener Bildung“ (Faure 1973, zitiert nach Fraas 2000, S. 39–40). Hans-Jürgen Fraas fasst zusammen: „Hier ist die Überzeugung herrschend, daß soziale Gleichheit ‚auf dem Rücken einer gleichen Bildung für alle‘ herstellbar sei, der Glaube an die eschatologische Vollendung des Menschen innerhalb der geschichtlichen Zeit“ (Fraas 2000, S. 40).

## 6. Die Suche nach Alternativen

Wenn man die genannten Konzeptionen von Bildung modellhaft trennt in eine Form „innerer Bildung“ und eine Form „äußerer Bildung“ bzw. Erziehung, dann

wären Alternativen dort zu suchen, wo beide Formen miteinander vermittelt wurden. Es ginge um den Versuch, die anthropologische Aporie aufzulösen, dass man etwas (das Menschsein, das Christsein) heranzubilden versucht, obgleich es (eigentlich) schon gegeben ist. Hans-Jürgen Fraas hat darauf aufmerksam gemacht, dass im Mittelalter diese Aporie diskutiert und ansatzweise aufgelöst wurde: „Einerseits ist jeder Mensch von Natur her (Schöpfung) Ebenbild Gottes, andererseits gilt das allein für Christus bzw. die durch Gnade (Erlösung) mit ihm Verbundenen, die in sein Bild Hinein-Verwandelten. In der Hochscholastik wird, zurückgehend auf den Kirchenvater Irenäus im 2. Jahrhundert, ein Ausgleich zwischen beiden Aussagen gewonnen, indem die beiden Begriffe aus Gen 1 „Bild“ und „Ähnlichkeit“ getrennt und unterschiedlich interpretiert werden: Das erste, naturhaft, ist das, was auch nach dem Sündenfall erhalten bleibt, das zweite, die Ähnlichkeit als Gestalt der Gnade, ist durch den Sündenfall verloren gegangen (die *iustitia originalis*) und wird durch die Erlösung in Christus dem Menschen wiedergeschenkt. Hinter dieser Unterscheidung verbirgt sich der platonische Gedanke der Angleichung als einer Steigerung: Die *Homoiosis*, die Ähnlichkeit ist Steigerung und Vervollkommnung der *eikon*, des Bildes“ (Fraas 2000, S. 47–48).

Auch innerhalb des Humanismus gab es vermittelnde Positionen, z. B. bei Erasmus (1465/69–1536): Das wahre Menschsein wird nach Erasmus von Gott geschenkt, doch das Ziel des Christen müsse sein, dem Bild Christi nachzueifern. Ivar Asheim hat daher den Humanismus des Erasmus einen „Humanismus mit einem religiösen Vorbehalt“ genannt.

Martin Luther (1483–1546) hat mit seiner Position die Extreme zwischen mystischem und humanistischem Verständnis verstärkt und den Hiatt – wenn auch nicht ein Schisma – zwischen Bildung im mystisch-christlichen und im humanistischen Sinn deutlich gemacht. Dabei verschärfte er den Bildungsbegriff Meister Eckharts: Nicht einmal das Seelenfünklein konnte ein Anknüpfungspunkt für Bildung im christlichen Sinn sein, denn dann wäre noch eine Eigenleistung des Menschen vorhanden. Vielmehr ist die Begegnung mit Gott in der Seele eine Tat Gottes, reine Gnade. Deshalb sei sie auch völlig zu trennen von der Bildung im Sinne von Ausbildung, dem Wissenserwerb, der ein völlig säkularer, weltlicher sei.

Dieser scharfe Gegensatz hat seinen Grund darin, dass Luther die Gottebenbildlichkeit (*imago dei*) nicht in der Schöpfung begründet sah, sondern in der Gerechtigkeit vor Gott, wie sie im Paradies vor dem Sündenfall bestand, also in der *iustitia originalis*. Durch den Sündenfall ging die Gottebenbildlichkeit und damit die grundlegende Basis für Bildung verloren. Wir sind nur durch Gnade, durch Teilhabe an Christus (wie Karl Barth das später formuliert) Ebenbild Gottes; Christus selbst ist das wahre Ebenbild. Selbst Emil Brunner, der später gegen Karl Barth

hervorhob, dass die Bestimmung des Menschen als verantwortliches Subjekt durch den Sündenfall nicht verloren ging, nahm seinen Ausgangspunkt darin, dass alle Inhaltlichkeit, also das „Sein in der Liebe“, nur durch Gottes Heilshandeln geschenkt werden könne (Fraas 2000, S. 48–49).

Martin Luther bestimmte also die Verwiesenheit von Bildung und Erziehung so, dass in deren Hintergrund seine Vorstellung von den Zwei Regimenten deutlich wird. Gott regiert die Welt auf zweierlei Weisen: direkt durch das Evangelium im geistlichen und indirekt durch das Gesetz im weltlichen Bereich. Dabei bedeutet aber Weltlichkeit – so hebt Fraas hervor – nicht die Freigabe der Welt in ihre Eigengesetzlichkeit, wie wir sie aus den Dokumenten des II. Vatikanischen Konzils kennen. Vielmehr meint Weltlichkeit bei Luther, dass Gott hier verborgen mit den Mitteln weltlicher Institutionen sein Weltregiment ausübt. Für die Bildung bedeutet dies, dass Menschen zu Kindern Gottes im Sinne der Ebenbildlichkeit nicht erzogen werden können; als solche müssen sie wiedergeboren werden. Bildung – so folgert Fraas – gehört damit dem geistlichen Regiment an. Sie ist der „Prozeß des gnadenhaften Einbildens Gottes in die gläubig geöffnete, aber durch und durch kreatürliche Seele des Menschen.“ Trotz dieser geistlichen Einbettung von Bildung führte diese Konzeption dazu, dass die Erziehung, d. h. die Vermittlung von Inhalten, die Unterweisung, eine große Rolle spielen musste, allerdings dem weltlichen Regiment zugeordnet wurde. Luther forderte daher in seiner Schrift „an den christlichen Adel deutscher Nation“ (1520) die Einführung einer allgemeinen Schulpflicht, auch für Mädchen. Dies rührte daher, dass erst durch die Schulbildung die Lese- und Schreibfähigkeit erlangt werden konnte. Diese aber war unabdingbar für die Beschäftigung mit der Heiligen Schrift. Der reformatorische Grundsatz, dass die Auslegung der Schrift keiner Autorität bedürfe, und die Lehre vom allgemeinen Priestertum haben dieses Bemühen getragen. Die Pädagogen, die das Evangelium erzählten und auf das Wort Gottes verwiesen, waren letztlich Mitarbeiter Gottes. Die evangelische Schule, die Luther vorschwebte, war also die Unterweisung im Evangelium und die Schaffung der dafür vorausgesetzten Sprachkenntnisse und Lesefertigkeiten.

„Anstelle der neuplatonischen Emanation bei Meister Eckhart tritt hier der Gedanke der Abbildung und Einbildung Gottes in die geschichtlich-sinnlichen Worte und Bilder des Evangeliums“ (Fraas 2000, S. 53). Die Worte spiegelten Gott wieder. Die Schulen konnten also durch ihre Pädagogik Hilfsmittel zur Verfügung stellen für ein Werk, das letztlich nur Gott selbst vollziehen konnte. Bildung war nicht selbst ein pädagogischer, sondern ein pädagogisch wirksamer Begriff, denn „das Menschenbild, die Bestimmung und der Sinn des Menschseins (die in Gott gegründete Identität) erfordert Kenntnisse, die an Objekte (Schrift) und professionelle Ver-

mittlung (Beruf) gebunden sind“ (Fraas 2000, S. 53). Erziehung als Grundlage von Bildung war also ein weltliches Werk im Dienste des Glaubens. Dies bezog sich auch auf die moralische Erziehung: Der Glaube konnte nur mahnen, die christliche Verantwortung wahrzunehmen, weil die natürliche Einsicht verdunkelt war; die weltliche Diskussion musste zeigen, was im Sinne der bürgerlichen Pflichten sinnvoll war. Im Sinne einer professionellen Lehrtätigkeit leisteten die Lehrer einen Dienst am Wort Gottes, auch wenn sie selbst nicht Bibelstellen besprachen.

Fraas sieht hier eine stärkere Verweltlichung der Erziehung als bei den Humanisten – zumindest als bei Erasmus –, welche die inhaltliche Bildung als Weg zu Gott verstanden, auch wenn der letzte Schritt, das wahre Menschsein, nur von Gott geschenkt werden konnte (Preul 2001, S. 138–155). Unter Verweltlichung der Erziehung ist zu verstehen, dass der eigentlich neuplatonische Stufenweg von der natürlichen Erkenntnis zu Gott völlig ausgeschlossen wurde. Jede humanistische Bildung hatte letztlich eine Annäherung an Gott als Ziel. Ob im reinen Modell der Annäherung des Geistes an Gott oder in einem ergänzten Stufenmodell, in dem die oberste Stufe nur von Gott geschenkt werden konnte – immer war eine innere Einheit von „äußerem“ Wissenserwerb und „innerer“ Bildung im Sinne einer zunehmenden Fähigkeit zur Kontemplation gegeben. Bei Luther wird diese humanistische Bildung einerseits auf ein Propädeutikum beschränkt, das eine Bedingung der Möglichkeit für das Wirken der göttlichen Gnade beschreibt: die Fähigkeit, die Bibel zu lesen und so von der göttlichen Botschaft zu erfahren. Andererseits wird sie in ihrer Weiterentwicklung irrelevant für das geistliche Geschehen und ist daher als etwas Weltliches, Profanes einzustufen.

## 7. Lösungsansätze

Ausgangspunkt der Überlegungen waren unterschiedliche Deutungen des Bildungsbegriffs. Auf der einen Seite stand die Vorstellung von Bildung als Ereignis des sinngebenden Weltumgangs (Abbot) oder der inneren Gottesbegegnung (Eckhart). Auf der anderen Seite zeigte sich ein Verständnis von Bildung als Erziehung (Gerson) oder Selbsterziehung (Pico) im Sinne einer Beschäftigung mit Inhalten, die zu einem höheren Ziel führt. Die Suche nach historischen Alternativen zu einer bloßen Gegenüberstellung von Bildung und Erziehung hat verschiedene Verhältnisbestimmungen aufgezeigt: im christlichen Humanismus bei Erasmus die Vervollständigung der Erziehung durch die Bildung als Handlung Gottes und bei Luther die Erziehung als Propädeutik der Bildung oder als profane, von der Bildung zu trennende, auf die profane Welt vorbereitende funktionale Form. Bislang unausgesprochen steht im Hintergrund all dieser vermittelnden Positionen die Vorstel-

lung, dass der Mensch prinzipiell zu Erziehung fähig ist, also eine natürliche Grundlage dafür besitzt, und dass Bildung im Sinne eines existentiellen Geschehens Erziehung, und sei sie nur in propädeutischer Weise, zur Voraussetzung hat.

Die vorgestellten Positionen spiegelten dabei eine Diskussion wieder, die ihren Ort gewöhnlich in der Gnadenlehre hat und dort unter der Fragestellung behandelt wird, ob die Gnade der Natur als Voraussetzung bedarf. Hier geht es um die Frage, ob man die Schöpfungsordnung – konkret die von Natur aus grundgelegte Gottebenbildlichkeit der Menschen – tatsächlich trennen kann von der Heilsordnung, der in der Gnade geschenkten Gottebenbildlichkeit. Korff (1990, S. 286–287) bemerkt zu diesem Thema: „Die Einheit von Schwert und Kreuz, wie sie einmal der Conquista als leitende Idee geschichtlich zugrunde lag, korrespondiert eine Mystik der Unterwerfung und Leidensbereitschaft. Welteroberung drängt hier nicht auf Weltveränderung, sondern auf Subordination und damit auf Herstellung ökonomischer und sozialer Immobilität. Wo immer fundamentale Bedingungs Zusammenhänge menschlichen Seins und Seinkönnens theologisch verzeichnet oder überspielt werden, führt dies zwangsläufig zu einer defizitären ethischen Sichtweise. Schöpfungsordnung und Heilsordnung sind keine getrennten Größen.“

Auf diesem Hintergrund wird der Gedanke verstärkt, dass Bildung im theologischen wie im weltlichen Sinn weit mehr ist als die erzieherische Vermittlung von Inhalten. Die Schöpfungsordnung setzt voraus, dass bereits die Menschenwürde oder Gotteskindschaft mit der menschlichen Natur mitgegeben ist. Zugleich wurde deutlich, dass Bildung nur begrenzt auf Erziehung verzichten kann. In dieser Hinsicht waren die Versuche wie die von Johannes Gerson oder der so genannten Wiener Schule, Texte in der Nationalsprache einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen, oder die Empfehlungen eines Johannes Nider, dass die Ordensschwester seiner Zeit sich mehr mit Lesen beschäftigen sollten, beachtenswerte Initiativen (Steinmetz 2007, S. 339–356). Und dennoch – wo diese Initiativen sich in einem Versuch erschöpfen, Menschen zur Konformität innerhalb der Gesellschaft zu bringen, greifen sie – möglicherweise nicht im Sinne einer für das Funktionieren der Gesellschaft nötigen Maßnahme, aber doch im Sinne eines Bildungsbegriffs – zu kurz. Auch das humanistische Pendant des Pico, quasi einer Selbstermächtigung durch (Aus)Bildung, stellt ein Zerrbild von Bildung dar.

Nun fragt sich aber, ob man Erziehung einfach in Funktion von Bildung verstehen kann. Es ist nicht einfach, dieses Verhältnis zu bestimmen. Man braucht nur einmal darüber nachzudenken, was in einer erzieherischen Grundausbildung zu leisten wäre, die Voraussetzung für einen Bildungsbegriff im diskutierten Sinn sein könnte. Vorausgesetzt wären die Bekanntheit von Begriffen, die ein Weltverständnis ermöglichen, Haltungen wie Geduld, Konzentration, Interesse für Dinge,

Fertigkeiten wie lesen und schreiben und im Umgang mit Bildern, und das grundlegende Verständnis vom Menschen als Wesen, das begabt ist, die Welt zu deuten und den Dingen und Geschehnissen einen Sinn zu geben; ebenso würde vorausgesetzt, dass diese Grundbestimmung eine universale ist für alle Menschen und niemandem abgesprochen werden darf. Das bedeutet jedoch, dass nicht nur die schöpfungstheologisch gleiche Würde aller Menschen vorausgesetzt wird, sondern auch ein Verständnis des Menschen, der an sich arbeiten, sich öffnen, sich von einer „anderen“ Realität erfüllen lassen kann. Ein so komplexes Verständnis der Gottebenbildlichkeit des Menschen als Kern von Erziehung leitet sich letztlich bereits von der Erfahrung anderer Menschen her. Die Naturanlage kann diese Erfahrung individuell im Laufe des Lebens zutage fördern. Doch im Sinne der Erziehung muss ein solches Menschenbild bereits vorausgesetzt und vermittelt werden. Erst dann kann das, was uns Abbot als Ideal der Bildung vor Augen stellt, in einem christlichen Sinn gelingen und auch gesellschaftlich verantwortet werden, indem der Zugang zu einer solchen Bildung möglichst allen Menschen zur Verfügung gestellt wird.

Die saubere Trennung zwischen Bildung und Erziehung löst sich auf in eine hermeneutische Kreisbewegung, die andere Menschen und Generationen mit einbezieht. In diesem Sinne ist auch eine Trennung zwischen einer profanen Erziehung und einem religiösen Bildungsereignis nicht konsequent. Selbst wenn man den Satz, dass die Gnade die Natur voraussetzt und vervollkommnet, ablehnt, weil man Gottes Gnadenwirken nicht einschränken möchte, so ist dennoch einsichtig, dass Bildungschancen im ganzheitlichen Sinn davon abhängen, dass die Erziehung nicht nur profan, sondern bildungsbezogen stattfindet. Ohne die Förderung der Fähigkeit, Gegenstände und das Leben zu deuten, ohne die Fähigkeit, glaubende Haltungen neben Haltungen des Wissens zu akzeptieren, wird wenig propädeutische Hilfe für das Ereignis der Bildung möglich sein. Dies wird derzeit besonders deutlich in dem Auseinanderklaffen von berufsbezogener Aus- und Weiterbildung im öffentlichen Raum und dem Mangel an Deutungsfähigkeiten, die zur sinnvollen Gestaltung des Lebens in prekären Situationen dringend nötig wären.

Wenn man diese Überlegungen auf die Frage theologisch-ethischer Erziehung oder Bildung bezieht, erhärtet sich dieses Urteil. Wenn ethische Bildung als Ereignis etwas darstellt, das nur am Werk ist, wenn jemand beginnt, das Leben eigenverantwortlich vor Gott in allen seinen Dimensionen zu leben, dann hat dies bereits viele Inhalte der ethischen Erziehung zur Voraussetzung. Diese Erziehung setzt auch theologische Elemente voraus. „Es geht ja beim Thema der Handlungsfähigkeit nicht einfach um die Anstiftung zu bestimmten Handlungen oder – theologisch gesprochen – „Werken“, sondern um die mit Einsicht verbundene, d. h. über

sich selbst aufgeklärte und eben gerade auch theologisch aufgeklärte Handlungsfähigkeit“ (Preul 2001, S. 151). Die Gottunmittelbarkeit, das Innere, das Existentielle, mag im Religiösen wie im Ethischen im Zentrum stehen; doch es ist wie ein Kern, der selbst bereits aus einer Frucht gewachsen ist und auch selbst wieder neue Kerne stiftet, wenn er selbst zu einer Frucht wird.

## Literatur

---

- Abbot, A.:** „Welcome to the University of Chicago“. In: *Forschung und Lehre* 8 (2007), Supplement.
- Asheim, I.:** Bildung V. Reformationszeit. In: *Theologische Realenzyklopädie* 6, 1980, S. 611–623.
- Bookmann, H.; Moeller, B.; Stackmann, K. (Hgg.):** *Lebenslehren und Weltentwürfe im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit. Politik – Bildung – Naturkunde – Theologie.* Göttingen 1989.
- Erlinghagen, K.:** *Katholische Bildung im Barock. Hannover–Berlin–Darmstadt–Dortmund* 1972.
- Faure, E. u. a.:** *Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme.* Reinbek 1973.
- Fraas, H.-J.:** *Bildung und Menschenbild in theologischer Perspektive.* Göttingen 2000.
- Gemeinhardt, P.:** *Das lateinische Christentum und die antike pagane Bildung (Studien und Texte zu Antike und Christentum 41).* Tübingen 2007.
- Gerson, J.:** *De mystica theologia practica.* In: Jean Gerson. *Œuvres complètes III. L'œuvre spirituelle et pastorale.* Tournai–Paris 1971, S. 18–47.
- Gerson, J.:** *Le doctrinal aux simple gens.* In: Jean Gerson. *Œuvres complètes X. L'œuvre polémique.* Paris 1973, S. 295–321.
- Gerson, J.:** *A Pierre D'Ailly. Bruges, 1er avril 1400.* In: Jean Gerson. *Œuvres complètes II. L'œuvre épistolaire,* ed. Mgr. Glorieux. Paris–Tournai–Rom–New York 1960, S. 23–28.
- Gerson, J.:** *A Guillaume Minaudi, de la Grande Chartreuse, Lyon, 30 octobre 1422.* In: Jean Gerson. *Œuvres complètes II. L'œuvre épistolaire,* Paris–Tournai–Rom–New York 1960, S. 232–244.
- Gößling, H. J.:** *Subjektwerden. Historisch-systematische Studien zu einer pädagogischen Paradoxie (Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung 25).* Weinheim 1993.

- Korff, W.:** Christlicher Glaube als Quelle konkreter Moral. In: Herder Korrespondenz 44 (1990), S. 279–287.
- Kruppa, N. (Hg.):** Kloster und Bildung im Mittelalter (Studien zur Germania Sacra 28). Göttingen 2006.
- Lichtenstein, E.:** Art. Bildung. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie I. Basel 1971, S. 921–937.
- Löwe, H.:** Religiosität und Bildung im frühen Mittelalter: ausgewählte Aufsätze. Weimar 1994.
- Marrou, H.-I.:** Augustinus und das Ende der antiken Bildung. Paderborn–München–Wien–Zürich 1981.
- Müller, S.:** „Bonum est mel cum favo“. Gerson und die Notwendigkeit der Logik für die Theologie. In: Perler, D.; Rudolph, U. (Hgg.), Logik und Theologie. Das Organon im arabischen und im lateinischen Mittelalter. Leiden–Boston 2005, S. 469–497.
- Pico della Mirandola, G.:** De hominis dignitate. Über die Würde des Menschen. Lateinisch-deutsch. Übersetzt von Norbert Baumgarten, herausgegeben und eingeleitet von August Buck. Hamburg 1990.
- Preul, R.:** Anthropologische Fundamente des christlichen Erziehungs- und Bildungsverständnisses. In: Herms, E. (Hg.), Menschenbild und Menschenwürde. Gütersloh 2001, S. 138–155.
- Schelkshorn, J.:** Entgrenzungen. Ein philosophischer Versuch über die Moderne. Habilitationsschrift zur Erlangung der *venia legendi* im Fachgebiet ‚Philosophie‘, Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft der Universität Wien. November 2006.
- Schlotheuber, E.:** Klostereintritt und Bildung: die Lebenswelt der Nonnen im späten Mittelalter; mit einer Edition des „Konventstagebuchs“ einer Zisterzienserin von Heilig-Kreuz bei Braunschweig (1484–1507) (Spätmittelalter und Reformation, N.R. 24). Tübingen 2004.
- Schneider, J. im Auftrag des Münsterschen Gesprächskreises für wissenschaftliche Pädagogik (Hg.):** Bildung und Religion. Münster 1993.
- Steinmetz, K.-H.:** Schule der heiligen Katharina. Triangulärer Wissenstransfer in der Katharinenpredigt und der Vierzehnten Harfe des Johannes Nider O.P. In: Prügl, Th.; Schlosser, M. (Hgg.), Kirchenbild und Spiritualität: dominikanische Beiträge zur Ekklesiologie und zum kirchlichen Leben im Mittelalter. Paderborn–Wien 2007, S. 339–356.