

Rittelmeyer, Christian

Gestalten der Bildung in der christlichen Trinitätslehre

Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: *Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 27-34. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 21)*



Quellenangabe/ Reference:

Rittelmeyer, Christian: Gestalten der Bildung in der christlichen Trinitätslehre - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: *Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 27-34 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-226101 - DOI: 10.25656/01:22610*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-226101>

<https://doi.org/10.25656/01:22610>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

Allgemeinbildung

Beiträge zum 10. Kongreß der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 10. bis 12. März 1986
in der Universität Heidelberg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben
von Helmut Heid und Hans-Georg Herrlitz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1987

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Allgemeinbildung :

vom 10. – 12. März 1986 in d. Univ. Heidelberg / im Auftr. d. Vorstandes
hrsg. von Helmut Heid u. Hans-Georg Herrlitz. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1987.

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 10)
(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 21)

ISBN 3-407-41121-9

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom ...
Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1987 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41121 9

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

GERHARD RAU	13
THEODOR BERCHEM	15

II. Allgemeinbildung – Geschichte, Philosophie, Empirie

Das Interesse der Pädagogik an der alteuropäischen Erziehungs- und Bildungsgeschichte

ERHARD WIERSING Kontinuität oder Traditionsbruch? Einige Thesen zum Übergang von der alteuropäischen zur modernen Erziehungs- theorie und -praxis	19
CHRISTIAN RITTELMAYER Gestalten der Bildung in der christlichen Trinitätslehre	27
JÜRGEN-E. PLEINES Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie	35
KLAUS BECK Allgemeinbildung als Objekt empirischer Forschung – Methodologische Aspekte der Gegenstands- und Begriffskonstitution	41
WOLFGANG ALTHOF Politische Sozialisation versus entwicklungsorientierte Moralerziehung? Inhaltliche und strukturelle Aspekte	51

III. Allgemeinbildung – didaktische und bildungspolitische Konsequenzen

Neue Technologien und allgemeinbildendes Schulsystem

KLAUS-JÜRGEN TILLMANN Neue Technologien, Allgemeinbildung und Unterricht in der Sekundarstufe I . . .	97
KLAUS KLEMM Technologischer Wandel in der Arbeitswelt – Konsequenzen für das allgemeinbil- dende Schulsystem	105
KARL-OSWALD BAUER, PETER ZIMMERMANN Faszination und Skepsis gegenüber Bildschirmmedien. Ergebnisse einer schriftli- chen Befragung von Hauptschülern und Gymnasiasten	112

GUSTAV GRÜNER, ADOLF KELL, GÜNTER KUTSCHA	
Neue Technologien und Bildung	119
 <i>Allgemeinbildung – wofür? Perspektiven im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit</i>	
FRANZ PÖGgeler	
Neue Allgemeinbildung im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit	131
HORST SIEBERT	
Allgemeinbildung in der Erwachsenenbildung	137
 <i>Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung</i>	
ERHARD SCHLUTZ	
Aspekte des Spannungsverhältnisses von Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung	141
WILKE THOMSEN	
Allgemeine Bildung zwischen Abwehr systematischer Verdinglichung und Entfaltung neuer Lebensformen	151
 <i>Allgemeinbildung und Sportpädagogik</i>	
ROLAND NAUL	
Sporterziehung als Bestandteil einer neuen Allgemeinbildung	161
NORBERT SCHULZ	
Sportunterricht und wissenschaftspropädeutisches Lernen	172
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Freizeitcurricula in der Bundesrepublik Deutschland und in Westberlin	183
MANFRED BAYER	
Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für Allgemeine Bildung	191
 <i>Allgemeinbildung aus weiblicher Sicht</i>	
BÄRBEL SCHÖN	
Zur Einführung	211
ILSE BREHMER	
Die allgemeine Bildung der Frauen. Versuch einer historischen Rekonstruktion	213
ANNEDORE PRENGEL	
Gleichheit und Differenz der Geschlechter. Zur Kritik des falschen Universalismus der Allgemeinbildung	221
ASTRID KAISER	
Bildung für Mädchen und Jungen	231
GOTTHILF GERHARD HILLER	
Allgemeinbildung aus sonderpädagogischer Sicht	239

Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung sozialer Hilfe

HELMUT RICHTER

Deinstitutionalisierung – Alltagswende ohne pädagogische Perspektive?
Vorstudien zu einer Kommunalpolitik 245

HELGE PETERS

Individualisierung der Lebenslagen und Sozialarbeit 258

THOMAS OLK

Neue Subsidiaritätspolitik – Zauberformel oder fauler Zauber? 265

Allgemeinbildung im Atomzeitalter

PETER HEITKÄMPER

Bildung als Dispositiv des Friedens 275

ROLF HUSCHKE-RHEIN

Bildung – Subjekt – Natur. Zur Entwicklungsgeschichte der Allgemeinbildung
(Bericht über ein Referat) 280

ARNOLD KÖPCKE-DUTTER

Gabriel Marcells Kritik der Allgemein-Bildung
(Bericht über einen Vortrag) 284

VOLKER BUDDRUS, HANS DIETER LOEWER

Friedenspädagogik als ganzheitliche Bildung 287

HEINZ SCHERNIKAU

Friedenserziehung und Wehrkunde in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) 290

DETLEF GLOWKA

Allgemeinbildung im internationalen Vergleich
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) 297

IV. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge 299

Gestalten der Bildung in der christlichen Trinitätslehre¹

In der Unterweisung „De doctrina christiana“ des AUGUSTINUS und – fast wortgleich – in HRABANUS MAURUS’ „De institutione clericorum“ wird ein siebenstufiger Bildungsweg geschildert, der von der „Gottesfurcht“ bis zur „Weisheit“ führt. Daß diese Stufen jene sieben „Gaben“ des Heiligen Geistes sind, die bei Jesaja 11,2 genannt werden, ist der folgenden Zusammenstellung zu entnehmen, in der die lateinischen und griechischen Bezeichnungen nach der Vulgata bzw. Septuaginta in Klammern angeführt sind:

1. Stufe: Gottesfurcht; timor dei (timor domini; phobos theou)
2. Stufe: Liebe, Frömmigkeit; pietas (pietas; eusebeia)
3. Stufe: Erkenntnis, Einsicht; scientia (scientia; gnosis)
4. Stufe: Mut, Stärke; fortitudo (fortitudo; ischys)
5. Stufe: Rat der Barmherzigkeit; consilium misericordiae (consilium; boulae)
6. Stufe: Der Welt absterben; huic saeculo moriri (intellectus; synesis)
7. Stufe: Weisheit; sapientia (sapientia; sophia)

Eine deutliche Differenz zeigt sich zwischen den „Stufen“ und „Gaben“ nur im vorletzten Fall; „der Welt (oder dem Zeitalter) absterben“ ermöglicht nach der Stufenlehre „das Sehen Gottes“ und darf von daher wohl als eine Beschreibung dessen gelten, was mit „intellectus“ (Einsicht) gemeint ist. IRENAUS von Lyon spricht im Hinblick auf die Gaben des Heiligen Geistes von den „sieben Diensten“ des Menschen, deren höchster die Weisheit sei, die alle vorhergehenden Dienste in sich fasse (Erw. ap. Verk. I, 1,9).

In der Trinität von „Vater“ und „Sohn“ und „Heiligem Geist“ ist der Letztgenannte also offenbar der Weg und das Wesen christlicher Elementarbildung. – Ich kann die Bedeutungen der einzelnen Stufen hier nicht erläutern, wenngleich erst ihre sorgfältige Interpretation vor Fehlschlüssen bewahren kann, die im Hinblick auf Bezeichnungen wie „Gottesfurcht“ oder „der Welt absterben“ heute naheliegen mögen. Einige Hinweise auf die Kontur dieses Heiligen Geistes sind hier jedoch noch notwendig. Den Evangelien zufolge verkündet ein Engel der Jungfrau Maria, daß der Heilige Geist zu ihr komme und daß sie den Sohn Gottes gebären werde (Lk 1,35; vgl. auch Mt 1,18). „Wie eine Taube“ läßt sich der Heilige Geist Gottes auf den durch Johannes getauften Jesus nieder (Mk 1,10; Mt 3,16), am Pfingsttag erfüllt er die Jünger und ermöglicht ihnen eine Verständigung über die Sprachgrenzen hinweg (Apg 2,3–13), und von Christus wird er als der Tröster der Zukunft und als Geist der Wahrheit verheißen (Jh 14,15–14,26). Er ist also nicht nur ein göttlicher (in der geistigen Objektivität

¹ Stark gekürzte und überarbeitete Fassung eines Lichtbildvortrages. Auf die – für den Vortrag wesentlichen – Bilder muß hier aus technischen Gründen ebenso verzichtet werden wie auf die Erläuterung der Metamorphoselehre GOETHES. Für zahlreiche Hilfen bei der Quellenerschließung danke ich W. U. KLÜNKER.

wurzelnder) Inspirator, ein Erkenntnis- und Wahrheitsbringer, sondern auch der *Gemeinschaftsgeist*, in dem alles Trennende zwischen Menschen durch ihr gemeinsames Leben in der Wahrheit überwunden wird. Die von Jesaja (32,15) prophezeite „Ausgießung des Geistes aus der Höhe“, die sich im Pfingstereignis der Apostelgeschichte dann ereignet und „Gerechtigkeit und Frieden“ bringen soll, kann mit der erkenntnisbringenden Seite dieses Geistes der Wahrheit nur so in Verbindung gebracht werden, daß durch das Leben in der Wahrheit alle Differenzen „aufgehoben“ werden, die sich aus der Individualität, Gruppen- oder Volkszugehörigkeit verschiedener Menschen ergeben. Die Wahrheit kann nur *eine* sein, und insofern die Menschen an ihr teilhaben, hört aller Streit auf.

Nun wird der Weg zur höchsten Stufe dieses Geistes, zur göttlichen Sophia, durch eine Lebensgestaltung bereitet, die durch Tatkraft wie Mitgefühl und zugleich durch eine Emanzipation des Gedankenlebens von der Macht des Empirischen geprägt ist („der Welt absterben“, „das Fleisch ans Kreuzesholz nageln“ sind dafür häufig verwendete Metaphern). Schon daran mag die Esoterik einer „unbefleckten Empfängnis“ jener „Sophia“ deutlich werden, die nicht nur in der gnostischen Spekulation häufig mit der Maria gleichgesetzt wurde und auf die wohl auch Nietzsche sein – freilich in kritischer Absicht geäußertes – Wortspiel von der „unbefleckten Erkenntnis“ (Zarathustra, II) bezog. Die – wie es CLEMENS von Alexandrien in seinem „Erzieher“ immer wieder ausdrückt: – *durch den Logos* – „gereinigte“ Seele wird zur „göttlichen Jungfrau“, zur Sophia, die sich für die Gaben und an den Gaben des Geistes herangebildet hat. Sie – die erkenntnishungrige Seele – gibt diesem Geist erst in einem solchen gereinigten Zustande vollkommene Wirklichkeit in sich. „Jungfrau“ ist in der antiken und mittelalterlichen Bilderwelt ein Sinnbild der menschlichen Seele, und zwar der hingebungsfähigen Erkenntnishaltung der Seele, der „reinen Betrachtung“. Von der Pythia, die sich mit „jungfräulicher Seele“ dem Gott naht, ist in den Texten der Spätantike ebenso die Rede wie vom „jungfräulichen Johannes“ oder vom „jungfräulichen Logos“. In der 23. deutschen Predigt Meister ECKEHARTS heißt es: „Eine Frau sprach zu unserem Herrn: ‚Selig ist der Leib, der dich trug‘. Da sprach der Herr: ‚Nicht nur der Leib ist selig, der mich getragen hat; selig sind, die das Wort Gottes hören und es behalten‘. . . Es ist Gott wertvoller, daß er geistig geboren werde von einer jeden Jungfrau oder (will sagen) von einer jeglichen guten Seele, als daß er leiblich von Maria geboren ward.“ Dabei ist die Beziehung dieser esoterischen Maria-Sophia zur esoterischen Eva zu beachten. „Der Mensch kann“, so schrieb JOHANNES SCOTUS ERIUGENA im Hinblick auf Eva, „nicht ohne vielfache Mühe und Arbeit, was die Schrift die Schmerzen des Weibes nennt, zu vielfachen Empfängnissen, d. h. zu den Anfängen der Erkenntnis übersinnlicher Dinge, und zur Erzeugung von Kindern, d. h. richtiger Gedanken, aus der Natur der Dinge, nur durch diesen Sinn gelangen. Schmerzen aber und Schwangerschaften und Kinder weist die göttliche Gewährung dem äußeren Sinne darum zu, weil jeder Betrieb der Weisheit und jede Geistesempfängnis, sowie jede Erkenntnis der Wahrheit von den leiblichen Sinnen ihren Ausgang nehmen muß, indem die Vernunft von unten nach oben und von außen nach innen stufenweise aufsteigt“ (Über die Einteilung der Natur, IV, S. 162). – Eva, als deren „Umkehrung“ die Maria empfunden wurde (vgl. das „Ave Maria“), wird hier also als das Erkenntnisprinzip beschrieben, das durch seine Fesselung an die Sinnenwelt das Wesen der Dinge nicht zu erfassen vermag, wenngleich – und das ist sehr wichtig – die Erkenntnis nicht anders als in Eva ihren Anfang nehmen kann.

Das „Innere“ des Menschen, sein seelisches Streben, wird hier als das Weibliche angesehen, das sich für die Aufnahme eines höheren Selbstes durch gewisse Schulungen empfänglich machen muß – Schulungen, die offenbar aus den Zirkeln der antiken Mysterien heraustreten und zum Bildungsideal eines jeden werden sollen. Man beachte, daß der Geist der Wahrheit

und Gemeinschaft nicht auf dem Weg bloßer Reflexion, sondern als „Tugend“ erlangt wird; es ist ein bestimmtes praktisches Weltverhältnis, das in uns die höheren Erkenntnisorgane schafft. Der Logos, so CLEMENS von Alexandrien in seinem „Erzieher“ (I,9,4), „hat dadurch, daß er Fleisch wurde, deutlich gezeigt, daß die Tugend auf das Handeln ebenso sehr wie auf das Erkennen gerichtet ist...“. Noch NOVALIS formulierte dieses Erkenntnisprinzip in seinem „Allgemeinen Broullion“ (Nr. 61): „Nur durch den moralischen Sinn wird uns Gott vernehmlich – der moralische Sinn ist der Sinn für *Daseyn*, ohne *äußere* Affection – der Sinn für *Bund* – der Sinn für das Höchste – der Sinn für „Harmonie“ – der Sinn für freygewähltes und erfundenes und dennoch *gemeinschaftliches* Leben – und *Seyn* – der Sinn fürs Ding an sich – der *ächte* Divinationssinn“. Und um einen weiteren Bezug auf das neuzeitliche Denken hier nur anzudeuten: Das Selbstbewußtsein, wie es die HEGELSche Phänomenologie beschreibt, ist ja allein im Prozeß wechselseitiger Anerkennung verschiedener Iche, also in der *Gemeinschaft* zu erlangen. Diese Phänomenologie klärt den Leser daher keinesfalls über sich selber auf: das kann ihr zufolge vielmehr nur durch eine bestimmte Lebenspraxis wechselseitiger Anerkennung geschehen.

Dieses im Handeln erschlossene höhere Erkenntnisorgan führt zur Sophia, aus der das Christus-Wesen geboren wird. Den Bezug der siebenten Gabe bzw. Stufe des Heiligen Geistes auf Christus finden wir u. a. auch in ikonographischen Zeugnissen bestätigt, auf denen sechs Tauben – die Symbole des Heiligen Geistes – auf Christus weisen, die siebente ruht bei oder in ihm (z. B. SCHILLER 1976, Abb. 88). Ist die „Sophia“ die Seele des Eingeweihten, so muß sich in ihr auch die Geburt eines „neuen Menschen“ ereignen: „Wird Christus tausendmal in Bethlehem geboren, und nicht in dir, du bleibst noch ewiglich verloren“, dichtete ANGELUS SILESIVS in seinem „Cherubinischen Wandersmann“. Das Erkennen des Christus-Wesens wird also als innere Geburt, als Geburt eines neuen Menschen in uns angesehen. Ein alter Mensch in uns muß sterben (ihn nennt die Esoterik „Welt“), ein neuer geistig-schauender muß daraus auferstehen (ihn nennt die Esoterik „Sohn“). Es gibt, wie AUGUSTINUS (Ev. Joh. 12) in der schon kirchendogmatischen Terminologie sagt, eine erste Geburt aus dem Fleisch (aus Adam und Eva), eine zweite aus Christus (aus dem Geist und der Kirche). So heißt es auch bei Johannes (3,4–6): „Wie kann ein Mensch geboren werden, wenn er alt ist? Kann er auch wiederum in seiner Mutter Leib gehen und geboren werden? Jesus antwortete: Wahrlich, wahrlich, ich sage dir: es sei denn, daß jemand geboren werde aus Wasser und Geist, so kann er nicht in das Reich Gottes kommen. Was vom Fleisch geboren wird, das ist Fleisch, und was vom Geist geboren wird, das ist Geist.“ Das Wasser, das nach der Offenbarung des Johannes (22,1) „vom Throne Gottes und des Lammes ausgeht“, „klar wie Kristall“ und Strom des Lebens ist, steht in den mittelalterlichen Texten immer wieder für die als Taufe verstandene Seelenreinigung, die empfänglich für den Heiligen Geist macht, jedoch auch schon Teil dieses Geistes ist: „Aber am letzten Tage des Festes, der am herrlichsten war, trat Jesus auf, rief und sprach: Wen da dürstet, der komme zu mir und trinke! Wer an mich glaubt, wie die Schrift sagt, von dessen Leibe werden Ströme des lebendigen Wassers fließen. Das sagte er aber von dem Geist, welchen empfangen sollten, die an ihn glaubten, denn der Heilige Geist war noch nicht da, denn Jesus war noch nicht verklärt.“ (Jh. 7,37–39). Das „Wasser des Lebens“ ist also schon Teil des Geistes: es ist der Glaube, die „Gottesfurcht“ (aber nicht im Sinne pietistischer Pädagogik, vielleicht eher SOLOV'EV'S). Der ursprüngliche Sinn der „Reinigung“ ist, wie sich an vielen Texten des Mittelalters zeigen läßt, in dem Bestreben zu sehen, das Empirische nicht zur alleinigen Richtschnur des Gedankeninhaltes zu machen, vielmehr in der eigentümlichen Sphäre des (bildhaften, lebendigen) Gedankens selber sich bewegen zu können.

Nun ist, wie erwähnt, dieser Weg mit dem Wesen des Christus verbunden, ja Christus bezeichnet sich selber als „den Weg, die Wahrheit und das Leben“. Die trinitarischen Gestalten sind ja in Wahrheit der eine Logos, *erscheinen* jedoch als Dreiheit. Gerade diese Dreiheit stellt, wie ich hier ohne kritische Akzente zeigen möchte, eine wesentliche bildungsgeschichtliche Figuration dar. Der Heilige Geist geht vom Welten-Logos aus, ist aber ebenso der Weg, über den sich dieser Logos in jedem einzelnen verkörpern kann. Dieser Heilige Geist ist offenbar die Region des menschlichen Bewußtseins und Selbstbewußtseins, das zur Wahrheit und damit zur Gemeinschaft in der Wahrheit strebt. Die seelische Konfiguration des Menschen, soweit sie als Bewußtsein zu fassen ist, wird offenbar durch den Heiligen Geist umgeformt, gebildet. Diese Bildungslehre verfügt freilich über keine „Anthropologie des Kindes“, die man in der Tat als die wesentliche Errungenschaft neuzeitlicher Pädagogik bezeichnen kann. Potentiell waren ja, wie das schon der „Erzieher“ CLEMENS des Alexandriners deutlich macht, Angehörige aller Altersgruppen „Kinder Gottes“. Aber wie wird man zum „Sohn“? Wer ist es, der aus der Sophia hervorgeht?

Hier scheinen Vermutungen noch weitaus schwieriger begründbar zu sein als im Hinblick auf den Heiligen Geist. Ich möchte dennoch versuchen, eine bestimmte Interpretation plausibel zu machen. Zunächst kann festgehalten werden, daß der Heilige Geist auf die Bewußtseinssphäre des Menschen bezogen (und auch begrenzt) ist, während uns Christus als *Lebensgeist* und sogar als Schöpfer des gesamten Weltgeschehens dargestellt wird (zu den ikonographischen Zeugnissen des „kosmischen Christus“ vgl. KRAUSE-ZIMMER 1979). Der Heilige Geist inspiriert das bewußte Leben des *Menschen*, der Christus ist jedoch auch der Geist der *Erde*, dessen Leib die Jünger als Materie des Brotes essen, dessen Blut sie als Wein trinken und den sie mit den Füßen treten, d. h. auf dem sie herumlaufen (Jh. 6,32–58; Mk. 14,22–25). Der „zum Fleisch gewordene Logos“ ist – wie es bei Johannes heißt – der „wahre Weinstock“, der in der frühchristlichen Interpretation vielfach als „Weltgeist“, d. h. als in die sinnliche Vielfalt geflossene göttliche Einheit bezeichnet wurde. Jedoch ist er *Geist*, das Licht der Welt, Tor und Weg zum Vater (Jh. 4,24; 3,5–8). In der Einzelheit der empirischen Dinge ist dieser Geist „gekreuzigt“, gefesselt; Christus ist, wie der Kirchenvater IRENÄUS schrieb (Ap. Verk. 34), „das Wort des allmächtigen Gottes, welches in unsichtbarer Gestalt... allgemein in dieser ganzen Welt verbreitet ist und ihre Länge und Breite und die Höhe und Tiefe durchzieht, denn durch das Wort Gottes hat das Universum Bestand; und in ihm ist der Sohn Gottes kreuzweise an allem gezeichnet“ (oder, vgl. die Übersetzung bei BOUSSET 1913: „... in der Form des Kreuzes allem aufgeprägt“). In ähnlichem Sinne spricht auch CLEMENS von Alexandrien (Teppiche IV, 12.4) von der „gekreuzigten Welt“, die er als gefesseltens göttliches Sein deutet. Christus scheint also als der *Lebensgeist* aufgefaßt zu werden, als derjenige, der nicht nur den Geist des Menschen, sondern überhaupt die Natur belebt. (Als diesen „Lebensgeist“ hat ihn die mittelalterliche Ikonographie vielfach dargestellt und auch mit der materiellen Erde, der Terra in Verbindung gebracht – vgl. z. B. die schöne Lebensbaum-Darstellung in St. Clemente in Rom oder das Echternacher Evangelienbuch.) Daß der in Jesus verkörperte Christus das Lebensprinzip, die eigentliche Bildekraft der Natur und des Menschen ist, scheint auch eine im Mittelalter oft verwendete Sprachformel nahezulegen, mit der z. B. von AUGUSTINUS, HRABANUS MAURUS oder THOMAS VON AQUIN die Trinität bezeichnet wurde. In ihr heißt es:

- Der Vater ist Träger der Einheit, *aus* der alles ist
- Der Sohn ist Träger der Gleichheit, *durch* die alles ist
- Der Heilige Geist ist Verbindung der Einheit und Gleichheit, *in* der alles ist.

Eine aufschlußreiche Interpretation dieser Formulierungen hat im 12. Jahrhundert HILDEGARD VON BINGEN in einem Brief an den Bischof EBERHARD VON BAMBERG gegeben, auf die ich hier nur hindeuten kann. Sie bezeichnet den Vater, *aus dem alles ist*, als Lichtfülle bzw. *Klarheit* (claritas), diese Lichtfülle hat *Glanz* (splendor), den Sohn, und in dem Glanz ist *Feuer* (ignis), Heiliger Geist, „und sie sind eins“. Die „Lichtfülle“ „glänzt“ demnach – oder „erscheint“ – als Christus. Wie HILDEGARD in ihrem Text ausführt, gibt der „Glanz“ erst eine Sehkraft, die „alles im lebendigen Auge körperhaft“ erscheinen läßt. „Im Sohne west die Gleichheit. Auf welche Weise? Alle Geschöpfe waren vor der Zeit im Vater. Er ordnete sie in sich, danach schuf sie der Sohn im Werk. Wie ist das zu verstehen? Es ist ähnlich wie beim Menschen, der das Wissen um ein großes Werk in sich trägt, das er hernach durch sein Wort an den Tag bringt, so daß es unter Beifall in die Welt tritt . . .“ Es ist also das In-die-Erscheinung-Treten und das Für-den-Menschen-sichtbar-Werden des Logos, das in der Erziehung zu Christus erreicht wird. (In philosophischer Hinsicht mag man hier an den Begriff des „Können-Seins“ bei NIKOLAUS VON KUES denken, das im körperhaften Sein an den Tag tritt.)

Das Wort, der Welten-Logos tritt also in Christus in *Erscheinung*, kann aber natürlich auch nur als geistiges Prinzip in der Erscheinung erkannt werden. Christus hat Gott „auf der Erde verherrlicht“ (Jh 17,4), als historischer Jesus und als das „Scheinen des Vaters“ – aber er ist „nicht von dieser (äußeren) Welt“ (Jh. 8,23). Christus steht, wie es ORIGENES (gegen CELSUS III,34) formuliert, mitten zwischen ungeschaffener Natur und geschaffenen Wesen; er, der Logos, *heißt* aber auch „Christus“ erst seit seiner Menschwerdung. Christus ist der *im Menschen* fleischgewordene Logos. Das kann dann aber doch wohl nur heißen: Die in der Welt wirksamen Bildeprinzipien sind in einer besonderen Weise im Menschen wirksam, *wenn* dieser sich zur Christus-Empfängnis hin schult. Es ist hier wichtig festzuhalten: Es geht um eine aktive und bewußte *Schulung*, d. h. um eine Tätigkeit des menschlichen Ich. Der Weg des Heiligen Geistes läßt keinen Zweifel daran, daß die „Sophia“ nur durch selbsttätige Schulung zu erreichen ist. Der „Funke“ ruht, wie es ALKUIN beschreibt, im Schüler; es bedarf nur des Feuersteins (des Lehrers), ihn hervorzurufen und zu befreien. Jesus selber ist ja auch der betont „Ich-Sagende“: die in seinen Reden verwendete merkwürdige grammatische Form „ego eimi“ bzw. „ego sum“ (z. B. Jh. 8,58) heißt ja eigentlich „ich ich bin . . .“, und es wäre zu fragen, ob man das nicht als „Ich bin der Ich-bin“, d. h. ich bin der, der „Ich“ zu sich sagen kann, übersetzen sollte. Christus wäre dann das (vielleicht im HEGELSchen Sinne) „selbstbewußte Ich“, das seinen Leib ichhaft durchdringt, das an seinem Leib arbeitet. Denn auch dies ist festzuhalten: Die Selbsterkenntnis und das Gemeinschaftsbewußtsein (der Heilige Geist) sind offenbar der Christus, soweit dieser sich im Bewußtsein des Menschen offenbart; aber erst wenn – wie es in den Sprüchen Salomos (20,27) angedeutet wird – dieser Geist „durch alle Kammern des Leibes“ geht, wird die Stufe der Christus-Geburt erreicht. Wir stoßen hier also auf den bemerkenswerten Umstand, daß „christliche Bildung“ durchaus keine „leibfeindliche Bildung“ sein konnte, mag es sich damit historisch wie auch immer verhalten. (Und es ist vielleicht von daher auch nicht verwunderlich, wenn verschiedene „Phänomenologien des Leibes“ – man denke an SARTRE oder MERLEAU-PONTY – christliche Anklänge und Sprach-Topoi zu zeigen scheinen.) Die christliche Bildungslehre zeigt also zwar keine explizite, aber doch eine rekonstruierbare *Unterscheidung* der Arbeit des menschlichen Ich, der menschlichen Selbsttätigkeit am Bewußtseinsleben (im weiteren Sinne des Wortes, der auch das „dumpfe“ Bewußtsein oder das seelische Empfindungsleben noch einschließt) und dieses Ich-Bewußtseins am Leib, den es „lebendig macht“. Davon muß dann aber offenbar auch noch die Welt der „toten Körper“ unterschieden werden, die Welt des „empirischen Eva-Prinzips“, die freilich durch die Inkorporierung des Christus ebenfalls zum Leben erwachen kann.

Wie aber kann nun dieser ja offenbar in der gesamten Natur schon bildend tätige Christus aufgefaßt werden? Das ist freilich für das moderne Bewußtsein die Kardinalfrage, deren Beantwortung darüber entscheidet, ob man hier in ein obskures historisches Kabinett zu blicken meint oder aber auch in bildungstheoretischer Hinsicht in dieser Trinitätslehre mit HEGEL „den Angelpunkt der Weltgeschichte“ anschaut. Ein Versuch sei gewagt: Was ein „Bildeprinzip“ in der pflanzlichen Welt genannt werden könnte, ist vielleicht am deutlichsten im Metamorphosenprinzip der GOETHESCHEN „Urpflanzen-Idee“ anschaulich zu machen. Dieser zufolge sind beispielsweise die Ausdehnungs- und Konzentrationsprozesse einer Stengelblatt-Metamorphose niemals als solche empirisch nachweisbar – und doch müssen diese Prozesse für einen „organischen Begriff“ der Pflanze vorausgesetzt werden, wenn die Blattbildungen vom Keim bis zur Blütenknospe verständlich sein sollen. GOETHE nennt sein Verfahren der anschauenden Urteilskraft daher auch „exakte Phantasie“, seinen dabei nun erst zutage tretenden Gegenstand eine „sinnlich-übersinnliche Pflanze“. Freilich zeigt die mittelalterliche Christologie solche Überlegungen über das „Lebensprinzip“ mitten zwischen ungeschaffener Natur (dem göttlichen Geist) und geschaffenen Wesen nicht; jedoch zeigt eine Naturbetrachtung wie beispielsweise die des BERNARDUS SILVESTRI über den Mega- und Mikrokosmos deutlich, daß hier auf „Bildeprinzipien“ der Tier- und Pflanzenwelt geschaut wird, für deren Auffindung die empirischen Erscheinungen nur „Fußspuren“ sind. Ich kenne bisher keine Versuche, das goethenistische Verfahren auf den Menschen zu beziehen – „Bildeprinzipien“ seiner Morphologie, seines „Leibes“ würden andere Anschauungsformen fordern, als dies im Hinblick auf Pflanzen der Fall ist (vgl. dazu jedoch z. B. BLECHSCHMIDT 1983; KOESTLER/SMYTHIES 1970; SCHAD 1985).

Ungeachtet dieser Schwierigkeit, für die sich ja unter Umständen historische statt prinzipieller Ursachen dingfest machen lassen könnten, scheinen mir an dieser Idee einer „in die Kammern des Leibes dringenden“ Ich-Tätigkeit Konturen einer Bildungstheorie erkennbar zu werden, in der Natur, Anthropologie und Bildungsgeschichte ihren gemeinsamen Bezugspunkt finden. Eine in diesem Sinne rekonstruierte „christliche“ Bildungstheorie möchte ich abschließend wenigstens andeuten. Dabei kann es hilfreich sein, sich einmal die Ontologie Nicolai HARTMANNS in Erinnerung zu rufen, in der die zuvor für die christliche Bildungslehre herausgearbeitete Unterscheidung von Körper, belebtem Körper, beseeltem und schließlich durchgeistigtem Körper einen philosophischen Bezug finden könnte. Jede dieser Sphären, so HARTMANN, verlangt ihren spezifischen Erkenntniszugang, und der Versuch, beispielsweise organische Prozesse (Bildekräfte) durch naturwissenschaftliche Methoden im modernen Sinn erklären und verstehen zu wollen, führt deshalb zu Irrtümern. In der Natur sind die ersten drei Sphären gleichsam auseinandergelegt: mineralische Welt, Pflanzen und Tiere, wobei jede „höhere“ Stufe allerdings die vorhergehenden in einer spezifischen Form einschließt. Erst der Mensch verwirklicht auch das „Geistige“ in seinem Dasein, und auch an ihm müssen Seelisches, Organisches und Physisches zwar in ihrem substantiellen Zusammenhang, jedoch mit jeweils besonderen Anschauungsformen untersucht werden. Wie die gegenwärtige „Naturwissenschaft“ beispielsweise die Topologie des Skelettbauens oder den Chemismus des Blutes untersuchen kann, so die „goethenistische“ Wissenschaft die Bildeprozesse der menschlichen Morphogenese. Wie allerdings diese „organische“ Wissenschaft die „Naturwissenschaft“ voraussetzt, so muß auch die dann folgende Psychologie beide Bereiche einschließen, ohne sich in ihnen zu erschöpfen – dergleichen Perspektiven sind aber wohl gegenwärtig kaum erkennbar und viel deutlicher vielleicht in den psychologischen Entwürfen beispielsweise L. OKENS oder C. G. CARUS' vorbereitet. Und schließlich wird eine wirkliche „Geisteswissenschaft“ über jene drei vorhergehenden Wissenschaften hinausgehen müssen,

ohne sie zu verlieren; selbst die großartige HEGELSche löst jedoch die Materie statt dessen radikal in „Geist“ auf und kann daher nicht als Modell gelten. Jedenfalls sind in dieser Systematik die Umriss einer *Anthropologie* erkennbar, von deren Standpunkt her zu fragen wäre: wie das Ich sich aus jenen „Schichten“ konstituiert und wie es dieselben *gestaltet*? Diese Gestaltungsforderung läßt sich ja, wie es scheint, in den Gestalten der christlichen Trinitätslehre entdecken: Christus wurde, was wir sind, damit wir werden, was er ist (IRENÄUS, Här. V, Vorrede): Er, der „Lebensgeist“, wurde „Fleisch“, und dieses muß offenbar seinerseits zum Ausdruck des Lebensgeistes werden. Diese hier nur formal skizzierte und explikationsbedürftige Bildungslehre, eine „spirituelle Anthropologie des Leibes“, hat aber auch eine *bildungsgeschichtliche* Dimension. Denn sieht man sich beispielsweise die Bildungsideale des Mittelalters genauer an, dann ist dabei der Eindruck von „Tugend-Idealen“ zu gewinnen, die sich wesentlich auf die Umgestaltung des *seelischen Lebens* beziehen. Es sind keine „kognitiven“ Ideale im Sinne der neuzeitlichen Aufklärung; ihre „Innerlichkeit“ wird immer wieder betont. Ganz anders das „gymnastische Bildungsideal“ im klassisch-antiken Griechenland. Dieses musisch-gymnastische Ideal ist ja einerseits kein bloß körperliches (etwa gleich dem des Body-Builders) und andererseits aber auch kein bloß seelisches: selbst in den Dialogen der platonischen Philosophie wird die Güte einer Tugend immer wieder daran plausibel gemacht, daß der Jüngling, an dessen Körper sie zum Ausdruck kommt, *ein schöner Anblick ist*. HERDER hat in seiner „Kalligone“ aber wohl richtig gesehen, daß in den großartigen Skulpturen der Griechen vorrangig die *Kräfte*, die den menschlichen Körper bilden und bewohnen, sichtbar gemacht wurden; das ist am deutlichsten vielleicht in den archaischen und frühklassischen Skulpturen zu sehen, während diese Darstellungsart im Hellenismus zugunsten des dargestellten Gemütsausdrucks verschwindet. In eine ähnliche Richtung weist auch GOETHEs mehrfach (z. B. It.Reise 6. September 1787) geäußerte Meinung, die griechischen Kunstwerke seien zugleich die „höchsten Naturwerke“, insofern deren Künstler nach denselben Gesetzen verfahren, nach denen auch die Natur bei der Bildung des lebendigen Körpers verfährt. Ließe sich diese Beobachtung verifizieren, so wäre die antike Anthropologie „organisch“ orientiert, während man die mittelalterliche als eine zur „Innerlichkeit“ oder zum „Seelischen“ strebende davon abheben könnte (und die Vorformen einer solchen Innerlichkeits-Tendenz könnte man im Charakter- und Rhetoren-Ideal der Römer entdecken). Dagegen scheint sich wiederum deutlich das *Sippen- und Blutsideal* abheben zu lassen, also das Verständnis der Nachkommen aus dem „Samen“ der blutsverwandten Vorfäter, das für altorientalische Kulturen charakteristisch ist (man vergleiche diese physiologisch-genetische Terminologie beispielsweise in den Schriften des „Alten Testaments“). Es scheint dann ja – wenn diese hier sehr vereinfachende Deutung richtig ist – eine Bildungs-Genealogie zum selbstbewußten Ich der Neuzeit erkennbar zu werden, in der das ursprünglich noch gruppenhaft erlebte Ich sich zunächst körperlich, dann körperlich-organisch, später seelisch und schließlich „vereinzelt“, individualisiert – d. h. selbstbewußt ausbildet und erlebt. Aber diese Genealogie hat auch eine – für uns vorerst offene – *Perspektive*, wie sie die Trinitätslehre bereits andeutet: Dieses zu sich kommende Ich kehrt gleichsam in den Leib zurück, bildet zunächst das Seelische um als praktische *Vernunft* (Prinzip des Heiligen Geistes), muß aus der Erkenntnis der Leibkonstitution der Vernunft jedoch notwendig auch den Organismus zu ergreifen, d. h. zu bilden versuchen (das Sohnes-Prinzip); es muß nicht nur den Versuch unternehmen, „das wahre Subjekt im Körper wieder zu entdecken, oder als Körper zu identifizieren (KAMPER/WULF 1982, S. 21), sondern gestaltend in die Bildkräfte des Leibes einzugreifen. (Ein erstes Verständnis für diese seltsame Idee ist vielleicht über die Hypothesen „morphogenetischer Felder“, „Gestaltungsfaktoren“ usw. in der Biologie oder über die „Plasticity“-Diskussion in der Psychologie möglich; sachlich überzeugender wäre sicher die

Ausbildung einer „goetheanistischen Anthropologie“.) Derartige Zukunftsperspektiven der Ich-Tätigkeit dürften allerdings in der Pädagogik unserer Tage eher mit Skepsis betrachtet werden. Aber vielleicht könnte unter solchen heuristischen Gesichtspunkten mit Gewinn gefragt werden, ob die „neuzeitliche Pädagogik“, die zu preisen ihre Apologeten nicht müde werden, nur *Episode* ist, *wesentliche Episode*, die freilich in ihrer Verabsolutierung zum rousseauistischen Dämmer Schlaf verkommt?

Literatur:

- ALKUIN, V.: Gespräch zwischen Schülern und Lehrer. In: GARIN, E.: Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik I. Reinbek 1964, S. 93–109.
- ANGELUS SILESII: Der cherubinische Wandersmann. Zürich: Diogenes 1979.
- AUGUSTINUS, A.: Vorträge über das Evangelium des hl. Johannes. Übers. von Th. SPECHT. Bibl. d. Kirchenväter 8, IV. Kempten/München 1913.
- AUGUSTINUS, A.: Über die christliche Lehre. Übers. von P. S. MITTERER. BdKV 49/VIII München 1925, S. 1–225.
- BERNARDUS SILVESTRIS: Über die allumfassende Einheit der Welt. Übers. von W. RATH. Stuttgart o. J.
- BLECHSCHMIDT, E.: Vom Ei zum Embryo. In: WENDT, H. und LOACKER, N. (Hrsg.): Kindlers Enzyklopädie Der Mensch, Bd. IV, München 1983, S. 81–116.
- BOUSSET, W.: Platons Weltseele und das Kreuz Christi. Z. neust. Wissensch. u. d. Kunde d. Urchristent. 14 (1913), S. 273–285.
- CARUS, C. G.: Physis. Zur Geschichte des leiblichen Lebens. Stuttgart 1851.
- CLEMENS VON ALEXANDRIEN: Der Erzieher. BdKV 7/I, übers. v. O. STÄHLIN. München 1934.
- CLEMENS VON ALEXANDRIEN: Teppiche. Übers. v. O. STÄHLIN. BdKV 19 u. 20. München 1937.
- HARTMANN, N.: Der Aufbau der realen Welt. Grundzüge der allgemeinen Kategorienlehre. Berlin ³1964.
- HILDEGARD VON BINGEN: Briefwechsel, übers. v. A. FÜHRKÖTTER. Salzburg 1965.
- HRABANUS MAURUS: Auszug aus „De institutione clericorum“. In: GARIN, E.: Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik I. Reinbek 1964, S. 110–128.
- IRENÄUS VON LYON: Des heiligen Irenäus Schriften zum Erweise der apostolischen Verkündigung. Übersetzt von K. TER-MEKERTSCHIAU u. E. TER-MINASSIANTZ. Leipzig 1907 (auch: BdKV 4/II, Kempten/München 1912).
- IRENÄUS VON LYON: Des heiligen Irenäus fünf Bücher gegen die Häresien. Übers. v. E. KLEBBA, BdKV 4, Kempten/München 1912.
- JOHANNES S. ERIUGENA: Über die Einteilung der Natur, hrsg. v. L. NOACK. Berlin 1870 (1.–2. Buch), 1874 (4.–5. Buch).
- KAMPER, D./WULF, Chr. (Hrsg.): Die Wiederkehr des Körpers. Frankfurt 1982.
- KOESTLER, A./SMYTHIES, J. R. (Hrsg.): Das neue Menschenbild. Wien–München–Zürich 1970.
- KRAUSE/ZIMMER, H.: Erdenkind und Weltenlicht. Stuttgart 1979.
- MEISTER ECKEHART: Deutsche Predigten und Traktate, übers. v. J. QUINT. München 1963.
- MERLEAU-PONTY, M.: Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin 1966.
- NIKOLAUS VON KUES: Vom Können-Sein, übers. v. E. BOHNENSTAEDT. Leipzig 1947.
- OKEN, L.: Über das Universum als Fortsetzung des Sinnessystems. Ein pythagoreisches Fragment. In: OKEN, L.: Gesammelte Schriften, hrsg. von J. SCHUSTER, Berlin 1939, S. 97–144.
- ORIGENES: Acht Bücher gegen Celsus. Übers. v. P. KOETSCHAU. BdKV 52/II u. III, München 1926.
- SARTRE, J. P.: Das Sein und das Nichts. Hamburg ⁵1974.
- SCHAD, W. (Hrsg.): Anthropologie. Stuttgart 1985.
- SCHILLER, G.: Ikonographie der christlichen Kunst, Bd. 4.1. Gütersloh 1976.
- SOLOVEV, V.: Der Sinn der Liebe. Hamburg 1985.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Christian Rittelmeyer, Herzberger Landstraße 64a, 3400 Göttingen