

Anselm, Reiner

Gebildete Freiheit. Pädagogisches Handeln in der Schule aus der Perspektive der evangelischen Ethik

Berndt, Constanze [Hrsg.]; Häcker, Thomas [Hrsg.]; Walm, Maik [Hrsg.]: *Ethik in pädagogischen Beziehungen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 111-119



Quellenangabe/ Reference:

Anselm, Reiner: Gebildete Freiheit. Pädagogisches Handeln in der Schule aus der Perspektive der evangelischen Ethik - In: Berndt, Constanze [Hrsg.]; Häcker, Thomas [Hrsg.]; Walm, Maik [Hrsg.]: *Ethik in pädagogischen Beziehungen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 111-119 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-252856 - DOI: 10.25656/01:25285

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-252856>

<https://doi.org/10.25656/01:25285>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Reiner Anselm

Gebildete Freiheit: Pädagogisches Handeln in der Schule aus der Perspektive der evangelischen Ethik

Indem sie Freiheit und Bindung gleichermaßen vermittelt, nimmt Bildung eine zentrale Rolle in den Kirchen der Reformation ein. Denn der individuelle Glaube ist nach ihrem Verständnis kein religiöser Individualismus, sondern eine persönliche Bindung an Jesus Christus und an das Gebot der Nächstenliebe. Bindung an Gott, Orientierung am Nächsten und ein kritisches Potenzial gegenüber einer Verzweckung der Bildung für gesellschaftliche Interessen resultieren aus dieser Sicht. Die Aufklärung erfährt von hier aus wichtige Impulse. Allerdings lebt dieses Modell von der Präsenz des Gottesglaubens, der zwischen dem Einzelnen und den Nächsten vermittelt. Als in der Moderne dieser Glaube zurücktritt, wird der Weg frei für ein Bildungsverständnis, das von dem Gedanken des Einfügens in gesellschaftliche Erfordernisse geprägt ist und die gebildete Freiheit des Einzelnen zurückdrängt. In der Gegenwart sind ein reduktionistisches Verständnis von Kompetenzorientierung im Verbund mit der Digitalisierung wichtige Triebkräfte für diese Tendenz, der es aus evangelischer Perspektive das Ideal der verantwortlichen Selbst-Bildung entgegenzuhalten gilt.

1 Das Erbe der Reformation: Die Verbindung von Freiheit und Bildung über den Gedanken der Ein-Bildung Christi

Freiheit und Bildung zu verbinden, ist kennzeichnend für die Kirchen der Reformation – wobei Bildung immer auch Bindung bedeutet. Denn gerade im Bildungsbegriff ist das mystische Erbe, durch das Martin Luther und mit ihm die Wittenberger Reformation nachhaltig geprägt werden, deutlich greifbar. In der deutschen Mystik wird ja der Bildungsbegriff unter Aufnahme der aristotelischen Unterscheidung von Substanz und Akzidenz so weiterentwickelt, dass er nicht mehr nur eine äußere, eben akzidentielle Umformung bedeutet, einen Gestaltwechsel, sondern eine innere, die Substanz betreffende Transformation. Charakteristisch heißt es bei Heinrich Seuse: „*Ein gelassener Mensch muss entbildet werden von der Kreatur, gebildet werden mit Christo und überbildet in die Gottheit*“ (Seuse 1829, 203; vgl. Vierhaus 1972). Das hier anklingende Motiv aus dem Galaterbrief, „ich lebe, doch nun nicht ich, sondern Christus lebt in mir“ (Gal 2,20) bil-

det den Hintergrund von Luthers berühmter, paradoxer Doppelthese am Anfang der Freiheitsschrift: „Ein Christenmensch ist ein freier Herr über alle Dinge und niemandem untertan. Ein Christenmensch ist ein dienstbarer Knecht aller Dinge und jedermann untertan“ (Luther 1897, 21). Wer glaubt, bei dem hält Christus Einwohnung, er regiert die Ziele und das Handeln der Gläubigen. So wie Gott sich in Jesus Christus, ohne auf sich selbst zu sehen, bedingungslos den Menschen zugewendet hat, so sollen sich auch Christen untereinander zuwenden, sollen ihr Leben in den Dienst des Nächsten stellen.

Christliches Leben ist immer ein Leben im Bewusstsein von Sozialität – und dieses Bewusstsein entsteht aus der Überzeugung, als Christ nicht nur an Christi statt zu handeln, sondern ihn im Glauben in sich zu tragen. Glaube ist daher Einbildung Christi – in einem starken Sinne: Es ist der Prozess, in dem Menschen sich Christus als Vorbild vorstellen und dieses Vorbild für sich leitend werden lassen. Dieses Leitend-werden-zu-lassen beinhaltet daher immer auch eine Bindung – zunächst natürlich an Christus, und, vermittelt über die Nachfolge Christi, an den Bedürfnissen des Nächsten.

Das Potenzial, das darin liegt, wird erst richtig deutlich, wenn man es mit dem vorherrschenden Bildungsideal der Zeit vergleicht: Für die Gesellschaften der Reformationszeit gilt die aus der Antike überkommene Überzeugung, dass der/die Einzelne seine/ihre Interessen und Ziele, sein/ihr Glück genau dann am besten realisieren könne, wenn er/sie sich in die für ihn/sie vorgesehenen Routinen der Gemeinschaft einschreibt. Bildung ist dabei stets gleichbedeutend mit der Internalisierung des Äußeren. Es ist eine Ausrichtung des/der Einzelnen an den tradierten Strukturen der Gemeinschaft. Dass Luther selbst tief in diesem Denken verwurzelt war, das zeigt sich an seinen Reaktionen auf die Emanzipationsbestrebungen der Bauern. Hier opponiert Luther auf das Schärfste gegen eine Sicht, die die reformatorische Freiheit dazu nutzen wollte, sich aus den durch die Ordnung vorgegebenen Bindungen zu lösen. Die Angst vor dem Chaos, die Luther stets begleitet, dürfte dafür verantwortlich sein, dass er nicht sehen konnte und nicht sehen wollte, dass die Bauern durchaus richtige Impulse des neuen theologischen Denkens gesehen hatten. Dies zum Vorschein zu bringen, dauerte aber noch lange – wenn denn die Kluft zwischen den Interessen des dritten Standes und später der Arbeiterschaft auf der einen Seite sowie der kirchlich-theologischen Theoriebildung auf der anderen Seite überhaupt je richtig geschlossen wurde.

Dennoch: Mit Luthers Freiheitsschrift ist das viel zitierte Tor zur Moderne insofern aufgestoßen, als die Orientierung am Nächsten als Ausfluss der individuellen Bindung an Christus gedeutet wird. Die Zuwendung zum Nächsten verdankt sich eben nicht einer starren Gesetzmäßigkeit, sondern sie entspringt aus der eigenen, höchstpersönlichen Glaubenshaltung und den in diesem Glauben wahrgenommenen Bedürfnissen des Anderen. Wenn Luther – vielleicht etwas überschwänglich – in einer Promotionsdisputation formulieren konnte, dass es dem Christen sogar

möglich sei, neue Dekaloge zu machen („Habito enim Christo facile condemus leges et omnia recte iudicabimus. Imo novos decalogos faciemus, sicut Paulus facit per omnes epistolas, et Petrus, maxime Christus in evangelio“, Luther 1926, 47), dann ist damit die entscheidende Umstellung benannt: Nicht mehr die Eingliederung in starre Normen, sondern die Ausrichtung an der individuellen Einschätzung ist kennzeichnend für das Handeln der Christen. Diese individuelle Einschätzung ist aber nun keine subjektive Willkür, sondern sie verdankt sich der Bildung, und zwar einer Bildung, die Christus den Einzelnen ein-bildet. Die Freiheit von dem Gesetz, von den starren Normen, bedeutet also keine emanzipative Freiheit in einem nietzscheianischen „Du sollst werden, der du bist“ (Nietzsche 1954, 159), sondern sie ist eine *gebildete Freiheit*, die sich an Christus als dem Vorbild orientiert.

Man muss diesen Horizont vor Augen haben, damit sich das Engagement der Reformatoren für den Ausbau der schulischen Bildung, insbesondere einer Bildung, die die Standesschranken überwindet, erschließt. Das Ziel dieser Bildung ist es, die rechtfertigende Kraft des Glaubens, aus der die Ausrichtung des eigenen Lebens am Vorbild Christi erfolgt, den Heranwachsenden zu vermitteln. Die Verbindung zur Ein-Bildung Christi ist es, die das eigentlich Innovative dieser Aufwertung der Schulbildung darstellt – auch wenn die traditionelle Auffassung, dass es nämlich um die Ein-Bildung von Pflichten und damit von externen Normen gehen müsse, noch lange dominant bleibt. Ein Grund dafür dürfte auch in der Entwicklung Luthers selbst liegen, der in seiner frühen Phase die Ein-Bildung Christi noch stärker im Sinne einem Kreativitätsüberschusses versteht, der den Christenmenschen zu einem eigenständigen Handeln motiviert. Dagegen tendiert der ältere Luther nach den Bauernkriegen und insbesondere vor der osmanischen Bedrohung dazu, die Ein-Bildung als individuelle Eingliederung in die gottgewollte Ordnung zu verstehen. Das reformatorische Innovationspotenzial blieb teils unausgeschöpft, Luther erstarrte selbst durch eine zu starke Normausrichtung.

2 Das Auseinandertreten von Individualität und Sozialität in der Moderne und der Versuch der Reintegration über den Kompetenzbegriff

Die Unruhe, die von der reformatorischen Bewegung ausgeht, bleibt jedoch bestehen und verweist vom Spätmittelalter in die Neuzeit. Sie dürfte maßgeblich dazu beigetragen haben, dass die Aufklärung nun das Subjekt in den Mittelpunkt der Bildungsprozesse setzt. Dabei bleibt der Zusammenhang zwischen Freiheit, Bildung und Bindung bestehen, allerdings eben im reformatorischen Verständnis: Bildungsprozesse bedeuten nicht die Vermittlung von gesellschaftlichen Normen, nicht die Einpassung des Einzelnen in ein vorgegebenes Anforderungsprofil,

sondern umgekehrt ist es das Ziel der Bildung, sich aus dem Bewusstsein der eigenen Freiheit heraus für das Engagement in der Gemeinschaft zu entscheiden. Rousseaus Emilie schließt den Gesellschaftsvertrag aus Freiheit, und Wilhelm von Humboldt kann festhalten, dass gerade die Bildung des Einzelnen aus Freiheit ihn dazu motiviert, sich für das Staatswesen zu engagieren: „Der wahre Zweck des Menschen [...] ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerläßliche Bedingung. [...] Daher besteht das Ziel darin, die Bildung der Bürger dahin zu erhöhen, daß sie alle Triebfedern zur Beförderung des Zwecks des Staats allein in der Idee des Nutzens finden, welchen ihnen die Staatseinrichtung zur Erreichung ihrer individuellen Absichten gewährt“ (Humboldt 1980, 64). Dem entspricht es, dass der Gedanke der Gottebenbildlichkeit nun in das Zentrum der Anthropologie rückt, und zwar als eine Kategorie, die dem Menschen nicht einfach gegeben ist, sondern die es erst zu verwirklichen gilt und deren vollständige Realisierung erst im kommenden Reich Gottes erwartet werden kann. Pathetisch formuliert Herder 1784 in seinen Ideen zur Geschichte der Menschheit:

„Nein, gütige Gottheit, dem mörderischen *Ungefähr* überliessest du dein Geschöpf nicht! Den Tieren gabst du Instinct, dem Menschen grubest du dein Bild, Religion und Humanität, in die Seele: der Umriss der Bildsäule liegt im dunkeln, tiefen Marmor da; nur kann er sich nicht selbst aushauen, ausbilden. Tradition und Lehre, Vernunft und Erfahrung sollten dieses tun, und du liessest es ihm an Mitteln dazu nicht fehlen“ (Herder 1965, 377).

So sehr gerade die deutsche Aufklärung sich ihrer Wurzeln in Christentum und Reformation bewusst war, so deutlich wird allerdings schon bald, dass der in ihr vertretene Vermittlungsgedanke von Individualität und Sozialität dann fragil werden musste, wenn der steuernde Gottesgedanke in den Hintergrund tritt. Denn der Gedanke, dass die Bildung immer auch mit der Einbildung des Gottesgedankens einhergehe, sorgte maßgeblich für die Vermittlung zwischen Individuum und Gemeinschaft. Mit dem Gottesgedanken werden immer auch die Motivationskräfte und normativen Vorstellungen tradiert, die dazu notwendig sind, die Orientierung am Einzelnen und am Subjekt für das Gemeinwohl fruchtbar zu machen: Gerade die biblische Tradition hat durch das Nebeneinander von der Hochschätzung des Einzelnen und der Ausrichtung am Nächsten zahlreiche Bilder und Erzählungen vermittelt, die diesen Zusammenhang herstellen. In diesem Sinne ist es zu verstehen, wenn Jürgen Habermas konstatiert, er glaube nicht, dass wir die Grundbegriffe unseres moralischen Denkens „ernstlich verstehen können, ohne uns die Substanz des heilsgeschichtlichen Denkens der jüdisch-christlichen Tradition anzueignen“ (Habermas 1988, 23). Der Akzent liegt dabei auf dem „heilsgeschichtlichen Denken“, einem Denken also, das die Arbeit am Reich Gottes, verstanden als die stete Verbesserung der Lebensverhältnisse gerade auch für

die Schwachen, als Zentrum des Handelns versteht. In die gleiche Richtung weist auch der christliche Versöhnungsgedanke, der in seiner ethischen Interpretation auf eine Freiheit in der Gemeinschaft zielt. Versöhnung bedeutet ja gerade keine unterschiedslose Gleichheit, sondern die gegenseitige Anerkennung trotz aller Verschiedenheit als Freie und Gleiche.

Fällt dieser Gedanke allerdings weg, so ist die Versuchung groß, die Vermittlung von Freiheit und Gemeinsinn über staatliche Vorgaben erreichen zu wollen und damit den Bildungsgedanken so zu fokussieren, dass es dabei in allererster Linie um die Übernahme anderweitig formulierter Wissens- und Handlungsrouninen geht. Die Bildungspolitik ist in ganz unterschiedlicher Weise dieser Versuchung erlegen – und erliegt ihr noch. Denn diese Problemanzeige gilt keineswegs nur für die totalitären Systeme des 20. Jahrhunderts, sondern auch für alle Versuche, das Bildungssystem unmittelbar dienstbar zu machen für gesellschaftliche Anforderungen. Das derzeit prominenteste Beispiel dürfte die Einführung der Kompetenzorientierung in das Schulsystem darstellen, die als Reaktion auf die Bildungsstudien der OECD sowie die Lissabon-Strategie der EU eingeführt wurde. Das Ziel bestand und besteht darin, Bildung als Rohstoff für die an Bodenschätzen armen europäischen Länder zu verstehen und alles daran zu setzen, diesen Rohstoff so effizient wie möglich den Volkswirtschaften zur Verfügung zu stellen (Europäischer Rat 2000; Niemann und Martens 2018).

3 Kompetenzorientierung als Herausforderung an eine Ethik pädagogischen Handelns

Über die Schattenseiten, Vorzüge und Missverständnisse der Kompetenzorientierung ist nun aus der Sicht der Pädagogik und der Didaktik Vieles geschrieben worden – und keine Sorge, ich habe nicht vor, zu dieser Debatte Stellung zu nehmen. Ich möchte vielmehr danach fragen, welche Konsequenzen sich aus diesem Zugriff für eine Ethik des pädagogischen Handelns und, darüber hinaus, für ein Ethos des gesellschaftlichen Zusammenlebens ergeben. Dabei sollte nach dem bislang Ausgeführten bereits deutlich sein: Die Kompetenzorientierung droht, allem modernen Anstrich zum Trotz, hinter das (reformatorisch angeregte) Bildungsideal der Aufklärung zurückzufallen. Denn an die Stelle des selbstverantwortlichen, sich an die Vernunft und damit an das gemeine Wohl bindenden Subjekts tritt die – in kantischen Kategorien gesprochen – *heteronome* Orientierung des Subjekts. Dies allein wäre nun noch nicht unbedingt ausreichend, um das Konzept zu problematisieren, denn es ist auch nicht von der Hand zu weisen, dass das aufklärerische Ideal dort seine Schattenseiten hatte und hat, wo nach der Realisierung des Bildungsideals gefragt wird. Die Problematik scheint mir vielmehr an einer anderen, sehr viel grundsätzlicheren Stelle zu liegen: Die Kom-

petenzorientierung läuft Gefahr, das Ethos von Bildungsprozessen nachhaltig zu verändern und dabei die Ethik des pädagogischen Handelns zu unterminieren und zu zerstören. Als Beispiel: Das Ethos einer gut funktionierenden Schule ist auf die Bildung ihrer Schülerschaft ausgerichtet, d.h. auf die Einbettung der Vermittlung von Wissen und Kenntnissen in ein umfassendes Konzept der Persönlichkeitsentwicklung. Diese Persönlichkeit, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten stehen im Vordergrund, nicht auf die Erlangung einer möglichst hohen Punktzahl und Wirtschaftsfähigkeit. Mehr noch: Die Kompetenzorientierung befördert ein Menschenbild, das sich deutlich von dem Leitbild entfernt, das als Ferment einer christlich-humanistischen Prägung den Rahmen unserer Rechts- und Werteordnung abgibt, dem Gednaken nämlich, dass Menschen als freie, darin verantwortliche und zugleich leider auch fehlbare Subjekte handeln und diese Trias gerade die Struktur des Ethischen ausmacht. Besondere Brisanz erhält diese Konstellation dadurch, dass sie auf das Engste mit der vierten industriellen Revolution, der Digitalisierung verbunden ist. Doch der Reihe nach:

Kompetenzorientierung zielt darauf, Schülerinnen und Schülern evaluierbare und standardisierbare Fertigkeiten zu vermitteln. Angesichts der Vieldimensionalität des Kompetenzbegriffs ist das sicher nicht die einzig mögliche Interpretation. In einer pragmatistischen Sichtweise könnte sich der Kompetenzbegriff durchaus mit einer kreativen Handlungsdimension und damit eher mit einer tugendethischen Theoriebildung verbinden. Wenn ich dennoch auf die Standardisierung fokussiere, dann liegt das daran, dass ich davon überzeugt bin, dass diese Sicht in der Folge der OECD-Logik einer Fokussierung auf Messbar- und Steuerbarkeiten sowie der Ausrichtung an der Employability die Praxis pädagogischen Handelns heute weitgehend bestimmt. Bildung bedeutet in dieser Perspektive die Vermittlung von Handlungsregeln, die ein bestimmtes Verhalten induzieren. Die Schwierigkeiten des Konzepts werden dann sofort deutlich, wenn wir diesen Begriff der Kompetenzorientierung oder der Bildung auf autonome Systeme und deren Lern- bzw. Bildungsprozesse übertragen: Autonome Systeme agieren regelbasiert. Ein solches Befolgen von Regeln, auch das Weiterentwickeln von Regeln anhand vorgegebener Algorithmen, können Maschinen deutlich besser als Menschen. Wenn sie ihr Verhalten danach steuern, können sie auch für Menschen unerreichbare Optimierungen vornehmen, etwa bei schwierigen, faktenbasierten Abwägungen. Ein gutes Beispiel dafür bildet das autonome Fahren: Während es für Menschen unmöglich ist, die Menge von Informationen zu verarbeiten, die etwa notwendig wäre, um zwischen zwei Personengruppen, auf die ein Fahrzeug bei einem Unfall notwendig zufährt, zu unterscheiden, ist dies für ein autonomes System im Grunde unproblematisch. Schon eine verhältnismäßig einfache KI könnte auch komplizierte Triage-Konstellationen leicht in Echtzeit verarbeiten, Informationen etwa zum Beitrag für das BIP, zu Versorgungsverpflichtungen der einen oder anderen Gruppe, deren Alter und Prognose. Dass wir dennoch intuitiv ein ungutes Ge-

fühl gegenüber solcherart getroffener Entscheidungen haben, hängt damit zusammen, dass wir in unserer Alltagspraxis ethische Entscheidungen gerade nicht auf der Grundlage von Regeln, sondern auf der Basis gebildeter Intuitionen treffen. Mit einer Unterscheidung des emeritierten Zürcher Ethikers Johannes Fischer gesprochen: Wir entscheiden uns *vor* Gründen, nicht auf der Basis *von* Gründen. Das bedeutet: Regelbasierung ist gerade keine Grundlage für ethische Handlung, ihr fehlt nämlich genau das, was eine Handlung zu einer ethischen macht: Die Freiheit nämlich, sich auch anders entscheiden zu können, kreativ und vor allem auch fehlbar. Nur auf der Grundlage dieser Freiheit ist es etwa sinnvoll, dem Handelnden auch die Verantwortung für sein Handeln zuzuschreiben. Bei einer strikten Entscheidung auf der Basis von Gründen ist das in dieser Weise nicht möglich; es ist der klassische Fall der Verantwortungsdiffusion, den sich autoritäre Systeme zu Nutze machen. Nun wäre es völlig vermessen, die Kompetenzorientierung mit einem autonomen System gleichzusetzen. Die Struktur der Problematik aber bleibt gleich – und sollte in meinen Augen deutlich mehr Beachtung finden: Denn hier wird die Ethik im Sinne freier, verantwortlicher Entscheidungen, die auf der Grundlage einer gebildeten Intuition situativ erfolgen, überflüssig und unmöglich gemacht.

Eine solche größere Aufmerksamkeit scheint auch deswegen vonnöten, weil die Kompetenzorientierung, wie bereits erwähnt, einhergeht mit der Digitalisierung. Denn ungeachtet aller Vielfältigkeit und Diffusität, die dem Begriff der Digitalisierung ebenso zu eigen ist wie dem der Kompetenz, lässt sich doch eines klar herausheben: Digitalisierung modelliert die Welt nach Funktionen, nicht nach Verantwortlichkeiten. Präzise urteilt die Tübinger Ethikerin Elisabeth Gräß-Schmidt (2017, 167): „Es ist das Kennzeichen von Ethik, die Freiheit als relationalen Begriff zu betrachten, der sich in Verantwortung verschiedenen Instanzen gegenüber verpflichtet weiß, klassisch den Instanzen des Selbst, der Welt, sowie den Voraussetzungsbedingungen von Selbst und Welt. Die Autonomie eines Autonomen Systems geht dieses Beziehungsgefüges verlustig. In Verlängerung binärer Muster wird das Prinzip der Funktion zum kriteriologischen Maßstab, der das Prinzip der Verantwortung ersetzt oder bestenfalls delegiert.“

Meine Vermutung ist nun, dass die Digitalisierung längst eingedrungen ist in unser Selbstverständnis, allerdings subkutan und möglicherweise nicht hinreichend reflexiv aufgearbeitet – und genau deswegen bedarf es in meinen Augen einer intensiveren Zuwendung zur Ethik pädagogischen Handelns: Während wir nämlich meinen, hoch individuell und frei zu handeln, verhalten wir uns selbst sehr viel mehr als regelbasierte Akteure denn als freie menschliche Subjekte. Andreas Reckwitz hat dies zur Grundlage seiner Studie zur „Gesellschaft der Singularitäten“ gemacht (Reckwitz 2017). Damit aber, darauf habe ich eben bereits hingewiesen, verändert sich das Bild, das wir von uns selbst haben, nachhaltig: An die Stelle freier, verantwortlicher Subjekte sind wir zu denen geworden, die sich einzuglie-

den haben – und doch in der Regel auch selbst eingliedern – in die Strukturen und Regeln, denen zu entsprechen uns vorgegeben wird – und denen wir auch selbst entsprechen wollen. In diesem Kontext entfaltet die Kompetenzorientierung ihr problematisches, wenn nicht sogar ihr destruktives Potenzial. Denn sie verstärkt etwas, was anderweitig mit Nachdruck vorangetrieben wird. Dass diese Regelbasierung auch durch die Figur des *homo oeconomicus* befördert wird, der als Vorbild für die Modellierung gesellschaftlicher Zusammenhänge in den letzten Jahrzehnten in den Mittelpunkt gerückt ist, sei nur am Rande erwähnt.

Betrachtet man so das pädagogische Handeln aus einer ethischen Perspektive, dann wird deutlich, dass die ethische Analyse zunächst einmal der Analyse der Makrostrukturen, also der gesellschaftlichen Einbettung gelten muss. Erst auf dieser Grundlage erscheint es möglich, das individuelle Handeln adäquat auszurichten – auf das Initiieren von Bildungsprozessen, die nicht an der Regelmäßigkeit, sondern an der Ausbildung einer freien und aus Verantwortung handelnden Persönlichkeit orientiert sind. Ein solches Handeln ist kein selbstherrliches, der individuellen Willkür entspringendes Agieren, sondern durchaus ein Handeln *vor Gründen*, eines also, das sich rechtfertigen muss, wenn der Einzelne auf sein Verhalten angesprochen werden kann. Dieses anzuleiten ist der Fokus ethischer Bildung, die wiederum durch ethisch gebildete Persönlichkeiten initiiert werden muss.

Eben diese gebildete Persönlichkeit, der das Handeln aus Freiheit am Nächsten zur zweiten Natur geworden ist, ist es, die den Reformatoren vor Augen stand. Sie ist es aber auch, an der sich pädagogisches Handeln in ethischer Verantwortung aus evangelischer Perspektive heute zu orientieren hat. Ob es dazu letztlich der Motivation aus dem christlichen Glauben heraus bedarf, mag und muss jeder und jede für sich selbst entscheiden. Ich denke, das Vertrauen auf die Orientierung, die dem Einzelnen im Glauben zu Teil wird, kann eine wichtige und in meinen Augen unersetzbare Kraft freisetzen. Oder, um abschließend mit Dietrich Bonhoeffer zu sprechen (2015, 284): „Das verantwortliche Handeln ist eben darin ein freies Wagnis, durch kein Gesetz gerechtfertigt, vielmehr in Verzicht auf jede gültige Selbstrechtfertigung geschehend, im Verzicht eben damit auf ein letztes gültiges Wissen um Gut und Böse. Das Gute als das Verantwortliche geschieht in der Unwissenheit um das Gute, in der Auslieferung der notwendig gewordenen und doch (oder darin!) freien Tat an Gott, der das Herz ansieht, der die Taten wiegt und die Geschichte lenkt.“

Literatur

- Bonhoeffer, Dietrich (2015): Ethik, DBW 6. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
 Europäischer Rat (2000): Tagung am 23. und 24. März in Lissabon: Schlussfolgerungen des Vorsitzes.
 Online unter: https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm (Abrufdatum: 20.03.2020).
 Gräß-Schmidt, Elisabeth (2017): Autonome Systeme. Autonomie im Spiegel menschlicher Freiheit und ihrer technischen Errungenschaften. In: Zeitschrift für evangelische Ethik, 61. Jg., 163-170.

- Habermas, Jürgen (1988): *Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze*. Frankfurt /M.: Suhrkamp.
- Herder, Johann Gottfried von (1965): *Ideen zur Geschichte der Menschheit*. Hrsg. von Heinz Stolpe. Berlin/Weimar: Aufbau.
- Humboldt, Wilhelm von (1980): *Werke in fünf Bänden*. Hrsg. v. Andreas Flitner und Klaus Giel. Band I: *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Darmstadt: WBG.
- Luther, Martin (1897): *Von der Freiheit eines Christenmenschen (1520)* in: D. Martin Luthers sämtliche Werke. Kritische Gesamtausgabe Bd. 7, 12–38, Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger.
- Luther, Martin (1926): *Die Thesen für die Promotionsdisputation von Hieronymus Weller und Nikolaus Medler (11. September 1535)*, in: D. Martin Luthers sämtliche Werke. Kritische Gesamtausgabe Bd. 39 I, 44–53. Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger.
- Nietzsche, Friedrich (1955): *Die fröhliche Wissenschaft*. In: Ders.: *Werke in drei Bänden*, Bd. 2, München: Hanser.
- Niemann, Dennis & Martens, Kerstin (2018): *Soft governance by hard fact? The OECD as a knowledge broker in education policy*. In: *Global Social Policy*, 18. Jg., 267–283.
- Reckwitz, Andreas (2017): *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Seuse, Heinrich (Heinrich Suso) (1829): *Heinrich Suso's, genannt Amandus, Leben und Schriften. Nach den ältesten Handschriften und Drucken mit unverändertem Texte in heutiger Schriftsprache* herausgegeben von Melchior Diepenbrock. Regensburg: Verlag Friedrich Pustet
- Vierhaus, Rudolf (1972): *Art. Bildung*. In: *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Bd. 1. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag, 508–551.