

Ralf Schöppner

Vorwort

Die Rede von „Humanistischer Bildung“ lässt unweigerlich an den klassischen deutschen Bildungshumanismus des 18. und 19. Jahrhunderts denken und dabei nicht zuletzt an das nur den Wenigen vorbehaltene Humanistische Gymnasium. Mit dem Bezug auf humanistische Bildung im Titel des vorliegenden Bandes ist sowohl eine Anknüpfung an dieses idealistische Bildungsideal wie auch die Notwendigkeit seiner modifizierenden Weiterführung annonciert. So bleibt es auch heute bei der Idee, dass Menschen sich selbst und gemeinsam mit anderen Vorstellungen von Selbstbestimmung, Verantwortung und Humanität machen und sich demgemäß entwickeln können, ganz ohne die Notwendigkeit eines Rückgriffs auf religiöse Traditionen. Und es bleibt auch beim Ziel einer Bildung des ganzen Menschen: Anstelle einer einseitigen Stärkung seiner rationalen Kompetenz oder seiner instrumentellen Zurichtung für gesellschaftliche Verwertbarkeit steht immer noch die Entfaltung des ganzen Menschen, der kognitiven, sozialen, emotionalen, ethischen und ästhetischen Fähigkeiten des Individuums im Zentrum humanistischer Bildung.

Auch im Bildungsdenken von Wilhelm von Humboldt (1767–1835) ist dem Individuum und der Bildung seiner Persönlichkeit eine solch prominente Rolle zugewiesen. Dabei dürfte dort die zugrunde liegende Perspektive einer individuellen Selbstvervollkommnung für viele heute ähnlich verheißungsvoll klingen wie „Selbstoptimierung“ und „Enhancement“. Für andere Ohren aber und auch in Hinblick auf ein zeitgenössisches humanistisches Selbstverständnis klingt sie eher allzu perfektionistisch und einseitig ichzentriert. Denn anders und in Abgrenzung zur allzu bruchlosen Anknüpfung an antike Vollkommenheitsideale im klassischen Bildungshumanismus ist heute eine deutliche Skepsis gegenüber Perfektionsidealen und eine Wertschätzung gerade auch der menschlichen Schwächen und Grenzen, der Verletzbarkeit und des Scheiterns angesagt. Und ebenso

anders als im idealistischen Bildungshumanismus müssen heute die soziale Eingebundenheit von Individuen mit ihren Schatten- und Genussseiten sowie die Notwendigkeit gerechter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen in allen Überlegungen zu humanistischer Bildung mitgedacht werden: Sozialität und Individualität, Inklusion statt Elitenbildung, interkulturelle Perspektiven statt eurozentristische Verengungen. Menschen sind Beziehungswesen, kulturell geprägt und für ihre Entfaltung benötigen sie humanisierte Gesellschaften. Einiges davon ist durchaus schon bei Humboldt angelegt: Bildung als Resonanzgeschehen, Wertschätzung von Dialog und Sozialität, Thematisierung der Rolle des Staates für die Ermöglichung der gleichen Freiheit aller, wengleich seine Rhetorik der Inklusion eher mit einer gesellschaftlichen Praxis der Exklusion konvergierte.¹ Insbesondere Humboldts sprachphilosophische Schriften lassen aber auch bereits die Bewegung einer Dezentrierung des Subjekts erkennen.²

Eine Dezentrierung des Subjekts hin zu Subjektivierungsprozessen und intersubjektiven wie gesellschaftlichen Beziehungsgefügen benötigt als Relatum oder Knotenpunkt weiterhin ein Individuum, ein Ich, eine Person. Humanistische Bildung ist heute immer noch *auch* Bildung des Individuums, ein Prozess seiner Entfaltung und Stärkung, sei es gegenüber belastenden und repressiven gesellschaftlichen Strukturen oder gegenüber autoritären und herrschaftsförmigen Zumutungen durch Mitmenschen und Staat. Wenn Bildungsdenker*innen völlig zu Recht Sozialität und Geselligkeit hervorheben, so sollte man auch dies nicht übertreiben: Das Zusammensein mit anderen kann eine Zumutung sein und der Rückzug in die Einsamkeit äußerst bildsam, wengleich man genaugenommen auch dabei nie alleine ist. Bildung beerbt Aufklärung, wenn sie Individuen dabei unterstützt, selbstbestimmt, nachdenklich und verantwortungsvoll zu leben und zusammenzuleben. Und wenn wir das Ganze historisch belehrt „abrüsten“, unter „Selbstvervollkommnung“ schlicht die gesellschaftspolitisch ermöglichte, inklusive Ausbildung mannigfaltiger menschlicher Fähigkeiten verstehen, ohne bildungsbürgerlichen Dünkel und ohne Illusionen wie vollkommene Autonomie, Perfektion und zwangsläufigen Fortschritt, dann bleibt humanistische Bildung auch in neuen Kontexten und mit neuen Themen Bildung

1 Siehe dazu Markus Rieger-Ladich: *Bildungstheorien zur Einführung*. Hamburg 2019, S. 46-69.

2 Vergleiche dazu Jürgen Trabant: *Wilhelm von Humboldt. Menschen – Sprachen – Politik*. Band 5 in der Reihe *Humanistische Porträts*, herausgegeben von Hubert Cancik und Ralf Schöppner, Würzburg 2021.

des Individuums. Man kann den klassenspezifischen Exklusionscharakter und die Unterbewertung des Sozialen und Dialogischen im klassischen Bildungshumanismus z. B. bei Humboldt in moderner Perspektive kritisieren und muss doch keineswegs das Kind gleich mit dem Bade ausschütten, also den positiven Sinn eines Fokus auf das Individuum dabei vergessen.

Fast scheint es, als bedeute ein Nachdenken über humanistische Bildung heute zuallererst die Notwendigkeit, Übertreibungen zu vermeiden. In Bezug auf die Rolle von Bildung für die Verbesserung menschlicher Lebensverhältnisse kann man ihre Potenziale wie ihre Grenzen übertreiben. Man kann die Fähigkeit zur individuellen Selbstbestimmung genauso übertreiben wie die Gegenkräfte sozialer Eingebundenheiten und gesellschaftlicher Strukturen.³ Übertreiben kann man das Bildungsziel der individuellen Selbstvervollkommnung wie auch die Früchte der Geselligkeit. Übertreiben kann man natürlich letztendlich auch noch die Betonung sogenannter Mittelwege oder eines ausgewogenen Sowohl-als-auch. Der vorliegende Band versucht, Übertreibungen zu vermeiden und dennoch einige Gewichtungen vorzunehmen. „Herzensbildung und Urteilskraft“ werden als zwei wesentliche Elemente humanistischer Bildung vorgestellt. Dies geschieht primär nicht in einem direkten konzeptionell-theoretischen Zugang, vielmehr ziehen sich die Bestimmungen und Bedeutungen der beiden Elemente implizit und untergründig durch die meisten Aufsätze hindurch. Die philosophischen, sozial- und erziehungswissenschaftlichen Beiträge greifen dabei zeitgenössische Bildungskontexte und -themen auf, wobei sich ihre Autorinnen und Autoren nicht alle ausdrücklich auf „humanistische Bildung“ und schon gar nicht auf den klassischen Bildungshumanismus beziehen.

Der Band geht zurück auf zwei Tagungen im Jahr 2020. Am 11. und 12. September 2020 veranstaltete die Humanistische Akademie Berlin-Bran-

3 Bei manchen Rezipient*innen des philosophischen Werkes von Michel Foucault (1926–1984) zeigt sich exemplarisch, wie populär Einseitigkeiten bei diesen Fragen sind. In seinem Frühwerk hatte Foucault die Omnipräsenz von gesellschaftlichen Machtstrukturen thematisiert, die Subjekte viel eher hervorbringen, als dass diese über sich selbst bestimmen würden. Im Spätwerk dann entfaltet er eine Ästhetik der Existenz und lotet individuelle Freiheitsspielräume aus. Kritiker*innen, denen seine gesellschaftskritischen Machtanalysen sowie so ein Dorn im Auge sind, diagnostizieren seitdem nicht ohne Häme Irrtümer des Frühwerks oder unaufhebbare Widersprüchlichkeiten zwischen Spät- und Frühwerk. Dabei beleuchtet Foucault in Wahrheit nur die beiden Seiten einer Medaille.

denburg die Webtagung „Menschenbild und Humanistische Bildung – Was sollen Menschen für eine offene Gesellschaft lernen?“, gefördert von der Berliner Senatsverwaltung für Kultur und Europa sowie der Bundeszentrale für politische Bildung. Ihre Ergebnisse und Themen werden in den Aufsätzen des Bandes weiterentwickelt: Dezentrierung des Bildungssubjekts, ein weiter Begriff von Bildung, Bezug auf Menschenrechte, Akzeptanz von Undurchsichtigkeit und Komplexität, „Empowerment“ von Kindern und Jugendlichen und ihr Recht auf eine eigene Beantwortung von Sinnfragen.⁴ Und am 25. und 26. September 2020 hatte die Humanistische Akademie Deutschland in Kooperation mit dem Landesverband Nordrhein-Westfalen des Humanistischen Verbandes Deutschland und gefördert von der Bundeszentrale für politische Bildung zur Webtagung „Schule, Bildung, Werte“ eingeladen. Fokussiert wurde dort vor allem auf die verschiedenen nichtreligiösen wertebildenden Fächer, die von humanistischen Verbänden in Deutschland angeboten, mitverantwortet oder befürwortet werden. Es ging um den bundesweiten Mangel an ethischen und weltanschaulichen Unterrichtsangeboten für nichtreligiöse Schülerinnen und Schüler sowie die Frage, ob z. B. ein fakultatives Unterrichtsfach wie Humanistische Lebenskunde, das in Berlin und Brandenburg vom Humanistischen Verband verantwortet wird, humanistische Überzeugungen wie Selbstbestimmung, Verantwortung und Toleranz nicht viel besser vermitteln könne als ein staatlicher Ethikunterricht. Mit Blick auf den gesamten Tag war auffällig, dass die wissenschaftlichen Stimmen am Vormittag sich in Sachen Herzensbildung sehr einig waren, die humanistischen Praktiker*innen am Nachmittag jedoch zum Teil mit diesem Begriff wenig anfangen konnten und stärker rationales Argumentieren akzentuierten. Auch die Ergebnisse und Themen dieser Tagung werden in den Aufsätzen des vorliegenden Bandes aufgenommen und weiterentwickelt.⁵ Den beteiligten Autorinnen und Autoren gebührt ein herzlicher Dank für die engagierte Teilnahme an den Tagungen und für die Abfassung ihrer Beiträge, die diesen Band überhaupt erst ermöglicht haben.

4 Ausführlicher Veranstaltungsbericht unter <https://humanistisch.de/x/akademie-bb/inhalte/menschenbild-humanistische-bildung-was-sollen-menschen-fuer-eine-humanistische>. Die Vorträge und Diskussionen können auf dem YouTube-Channel der Humanistischen Akademie nachgesehen werden: <https://www.youtube.com/channel/UC2sP6ula5cJuFdbDw3NMIgg/videos>.

5 Auch die Vorträge und Diskussionen dieser Tagung können auf dem Youtube-Channel der Humanistischen Akademie nachgesehen werden. Siehe Anmerkung 4.

Menschenbilder, Gesellschaft und Bildung

Humanistische Bildung bedarf heute einer weiten Kontextualisierung von Bildungsprozessen. In welchen Kontexten findet Bildung statt? Welche Kontexte sind elementar für Bildungsprozesse? Da geht es zum einen um die konkreten sozialen Kontexte, die Menschen im Zuge ihres lebenslangen Lernens durchlaufen: Familie, Schule, Peergroup, Hochschule, Betrieb und Unternehmen, Vereine und Verbände, Einrichtungen der Erwachsenenbildung u.a.m., wobei neuere Erkenntnisse der Sozial- und Bildungsforschung verstärkt die prägende Bedeutung der frühen – auch vorsprachlichen – Jahre im Elternhaus zeigen, die es den nachfolgenden Kontexten durchaus erschweren können, ggfs. andere Akzente zu setzen. Da sind zum anderen aber auch die etwas abstrakteren politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen: der Zustand des politischen Systems, soziale Ungleichheiten, gesellschaftlicher Leistungs-, Rentabilitäts- und Beschleunigungsdruck, mediales Umfeld. Für den Humanismus, dem es nicht zuletzt um Sinn und Orientierung in Bezug auf die Stellung des Menschen im Ganzen der Welt und des Kosmos geht, kommt noch ein kosmologischer Bildungskontext hinzu. Der deutsche Astronaut Andreas Gerst wünschte nach seiner Rückkehr auf die Erde allen Menschen die Möglichkeit, unseren Planeten aus der Distanz des Weltalls betrachten zu können. Niemals zuvor sei ihm der Wert und die Schönheit sowie auch die Zerbrechlichkeit unserer Lebensgrundlage derart deutlich geworden. Und es lässt sich hinzufügen: In kosmologischer Perspektive ist es angesichts der Weite und Leere der Räume ohne menschliches Leben fast ein Wunder, dass es diesen Planeten gibt, auf dem wir eine Menge schöner und sinnvoller Dinge tun können. Humanistische Bildung findet heute statt auch im Kontext einer Gefährdung unserer planetarischen Lebensgrundlage, die nach allem, was wir bislang wissen, anscheinend einzigartig ist.

Der Berliner Anthropologe und Erziehungswissenschaftler *Christoph Wulf* eröffnet im ersten Teil den vorliegenden Band, weil er unter dem Titel „Anthropozän – Von Reflexion und Kritik zum Handeln in einer Strategie der Nachhaltigkeit“ genau diesen weiten globalen Kontext aufspannt. Mit dem Begriff Anthropozän soll eine planetarische Grundkonstellation begrifflich gefasst werden, in der die gesamte Natur inklusive der inneren Natur des Menschen derart vom Menschen selbst geprägt ist, dass es so gut wie keine unbeeinflusste Natur mehr gibt. Man könnte auch von einer fortschreitenden Eliminierung des anderen des Menschen sprechen: Im

Anthropozän begegnet der Mensch vorwiegend sich selbst und den Wirkungen seines Handelns. In diesem Sinne spricht Wulf von einem „Menschen- und Weltbild“, das sich keineswegs auf ökologische Zusammenhänge beschränken lässt, sondern die gesamten technischen Innovationen von Gentechnik und Biotechnologien bis hin zu künstlicher Intelligenz und Robotik umfasst. Wulfs Beitrag zeigt, dass der notwendige Wandel nicht einfach nur eine Herausforderung für Bildungsprozesse ist, sondern eines konzertierten politischen Prozesses auf globaler Ebene mit nationalstaatlicher Umsetzung in konkrete Handlungen bedarf, in dessen Rahmen Bildung dann aber ein wichtiger Faktor ist: Das Anthropozän impliziere regelrecht einen Bildungsauftrag. Bildung für nachhaltige⁶ Entwicklung erfordere den gerechten Zugang für alle zu professionellen Bildungsinfrastrukturen und meint inhaltlich, „die Fähigkeit, mit Risiken und Unsicherheit umzugehen, sozial und ethisch kompetent zu handeln, reflexiv und kritisch zu denken, verantwortungsbewusst und solidarisch zu sein“. Nüchtern und unaufgeregt problematisiert Wulf am Ende die Hindernisse und Widerstände, die dem notwendigen „tiefgreifenden gesellschaftlichen und kulturellen Wandel“ und einem veränderten „Natur-, Welt- und Selbstverständnis“ entgegenstehen.

Im Anschluss an Wulf stellt sich nicht nur die Frage, ob Nachhaltigkeit heute mehr als bislang ein explizites humanistisches Bildungsziel sein muss, sondern auch, ob ein zeitgenössischer Humanismus etwaige anthropozentrische Übertreibungen hinter sich zu lassen hat. In einschlägigen humanistischen Selbstverständnissen ist durchaus erkennbar, dass die explizite Wertschätzung von Natur und anderen Lebewesen im Humanismus angekommen ist und man sich von einem falsch verstandenen Anthropozentrismus abgrenzen möchte. Der Beitrag des Herausgebers zu diesem Band „Menschen, Tiere, Pflanzen und Dinge – Polyamouröse Beziehungsfähigkeit eines modernen Humanismus“ nähert sich dieser Frage indirekt an, indem er drei aktuelle philosophische Bücher vorstellt. In ihnen werden

6 Nachhaltigkeit, zurückgehend auf ein altes Prinzip der Forstwirtschaft, nach dem man nur so viel Holz schlagen darf, wie nachwachsen kann, ist heute nicht nur ein ökologisches Prinzip, sondern umfassender gedacht: auf lange Sicht nicht auf Kosten der Menschen in anderen Regionen der Erde oder zukünftiger Generationen leben. Zum Beispiel: Mache nur so viel Schulden, wie die nachfolgenden Generationen auch bezahlen können; schaffe keine Maschinen, Roboter oder genmanipulierte Organismen und Pflanzen, die das Leben kommender Generationen negativ beeinträchtigen.

anstelle eines sich allein im „Zentrum“ befindlichen Menschen von vorneherein verschiedene Beziehungen in die Mitte gestellt, die Menschen haben können: Beziehungen zu Tieren, zu Pflanzen und zu Dingen. Gemeinsam ist der Autorin Corine Pelluchon sowie den beiden Autoren Emanuele Coccia und Remo Bodei, dass sie in je ganz eigener Weise dazu inspirieren, anders über die Menschen und ihre Stellung im Ganzen der Welt nachzudenken – und dies mit praktischen Implikationen. Dabei will ich eine Verengung auf moralische Fragen vermeiden. Es geht um humanistische Potenziale nicht nur des Achtens, sondern auch des Genießens. Unsere Beziehungen zu Tieren, Pflanzen und Dingen können etwas Schönes, Sinnhaftes und Genussvolles sein, können beitragen zur Fülle des Lebens, und vermutlich mehr, als wir dies üblicherweise wahrnehmen und anerkennen. Ich stelle die drei Lektüren in die Perspektive einer humanistischen Ethik, die nicht nur moralische Fragen, sondern auch Fragen nach einem guten und sinnvollen Leben umgreift. Stellt man Beziehungen in das „Zentrum“, bedeutet das für humanistische Bildung heute eine Dezentrierung: Sie ist dann nicht mehr so sehr nur Bildung des Eigenen, sondern akzentuiert stärker die Entwicklung vielgestaltiger und im besten Fall polyamouröser Beziehungsfähigkeit. Wie können Beziehungen zu Tieren, Pflanzen und Dingen einen „Humanismus des anderen“ mit Inhalt füllen, in dem es vor allem um die Rücknahme des Eigenen geht – nicht nur der eigenen partikularen Identität, nicht der menschlichen Identität, sondern überhaupt einer eigenen Identität?

Das, was Bildung ist und sein soll, was sie vermag und was nicht, hängt immer auch von den gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen ab, in denen sie stattfindet, von den sie bestimmenden Institutionen und Akteur*innen, von den sozialen Funktionen, die sie erfüllt oder die ihr zugewiesen werden. Ein allzu idealistisches Bildungsverständnis, das Bildungssubjekte wie von all dem losgelöst betrachtet, ist vor diesem Hintergrund unbrauchbar. Der Erziehungswissenschaftler und Philosoph *Markus Rieger-Ladich* versteht nicht zuletzt deshalb „Bildungstheorie als Gesellschaftstheorie“ und benennt in seinem Beitrag „zwei Thesen und drei Herausforderungen“. Das „als Gesellschaftstheorie“ bedeutet bei ihm vor allem den grundlegenden Einbezug der Analyse von Machtbeziehungen, eine Kritik an der „Instrumentalisierung der Bildungseinrichtungen durch die gesellschaftlichen Eliten“ und an der „Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit“, kurz: einen Einsatz gegen Diskriminierung und Exklusion. Das ist ganz nah dran an dem heutigen Selbstverständnis der meisten humanistischen Bildungspraktiker*innen, wenngleich es in kon-

zeptioneller Hinsicht noch nicht grundlegend in einem modernen Konzept humanistischer Bildung artikuliert worden ist. Aber dafür liefert Rieger-Ladich wichtige Fingerzeige, wenn er einen neuen Denkstil einfordert, der vor allem klassische Dualismen der Bildungstheorie wie z. B. Aktivität/Passivität oder Individualität/Kollektivität nicht mehr einseitig zur einen oder anderen Seite auflösen soll. Praxeologische Bildungsforschung und kulturwissenschaftliche Bildungstheorie dienen ihm als Beispiele für dieses Unterfangen. Für die humanistische Bildung, einen Term, den Rieger-Ladich bewusst nicht verwendet, sind insbesondere die von ihm angeführten Potenziale ästhetischer Bildung eine Hervorhebung wert. Die Auseinandersetzung mit fiktionalen Figuren (Roman, Film, Gemälde usw.) ermöglicht Erfahrungen der produktiven Irritation eingeübter und selbstverständlich gewordener Muster, Erfahrungen der Dezentrierung: aus sich heraus zu anderen hin. Mit der Betonung von Verletzlichkeit und der angezielten Steigerung der Empfindsamkeit für das Leiden der Anderen ist ein weiteres Zentralelement humanistischer Bildung heute benannt, das man auch mit „Herzensbildung“ betiteln kann.

„Herzensbildung“ ist ein gewöhnungsbedürftiger Begriff, zumal vor einem humanistischen Hintergrund, in dem eine durch Vernunft, Rationalität und Wissenschaft geprägte Urteilskraft eine zentrale Rolle spielt. Aber eben gerade weil man deren Rolle auch leicht übertreiben oder sogar verabsolutieren kann, braucht man einen Begriff, mit dem man die andere und vielleicht im Zweifelsfall doch wichtigere Seite des Humanismus auf den Punkt bringen kann: Mitmenschlichkeit, Humanität, Empathie. „Herzensbildung“ ist vielleicht weniger ein Begriff als eine Metapher. Der Philosoph *Philipp Thomas* liefert dementsprechend in seinem Beitrag „Herzensbildung ohne Religion. Sechs Thesen zur Frage, wie wir im Ethikunterricht das Herz zurückerobern können“ auch keine Definition im strengen Sinne. Stattdessen illustriert er etwas, dessen lebenspraktische Wichtigkeit wir alle kennen. Hier muss auch gar nicht in erster Linie ein Begriff definiert werden, hier muss eher an etwas Einfaches erinnert werden, das doch so schwer ist und immer wieder leicht in Vergessenheit geraten kann. Thomas vertritt die These, es lohne sich, Herzensbildung als eigenes ethisches Bildungsziel zu verstehen, wobei er vor allem den Ethikunterricht und die Philosophie als akademische Disziplin im Blick hat. Er wirft einen kritischen Blick auf die Dominanz des rationalen Argumentierens und einer geeinigten Vernunft, ohne doch deren Wichtigkeit prinzipiell infrage zu stellen. Er konstatiert mit Bedauern die Überlassung der Herzensdinge an die Religion. Dagegen hält er mit einer interkulturellen und dekolonialisti-

schen Perspektive, die uns andere, nicht rationalistisch vereinseitigte Wege der Universalität und menschlicher Humanität aufzeigen könne. Zielpunkt ist die Kultivierung unseres oftmals unterlegenen, aber stets auch vorhandenen Sinns für das Gute, des Moral Sense: In unseren besten Momenten sei „uns klar, dass alles darauf ankommt, unseren moralischen Sinn zu kultivieren“. Mit diesem Beitrag ist eine Grundlage geschaffen, auf der man weiterfragen kann, wie lebens- und unterrichtspraktisch eine Intensivierung des Moral Sense gefördert und geübt werden kann.

Martin Mettin, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Ausbildungsinstitut für Humanistische Lebenskunde des Humanistischen Verbandes Berlin-Brandenburg fragt in seinem Beitrag „Aufklärung für Kinder im Radio“, inwieweit Walter Benjamins Hörfunksendungen in der Jugendstube des Berliner Rundfunks (1929–1932) auch noch für unsere Gegenwart ein pädagogisches Modell abgeben. Der Philosoph und Sozialwissenschaftler reflektiert mit Benjamin die technisch-medialen Möglichkeiten des Radios und hebt insbesondere hervor, dass gerade das Fehlen optischer Bilder Zuhörende zu mit- und weiterdenkenden Produzent*innen machen kann. An den Sendungen zu E.T.A. Hoffmanns dämonischen Gestalten, zu Berliner Fabrikhallen und Mietskasernen sowie den mittelalterlichen Hexenprozessen demonstriert er Benjamins „materialistische Bildungsarbeit“, die mit ihrem gesellschaftskritischen und emanzipatorischen Anliegen den Kindern so einiges zutraut. Dabei wird Aufklärung im Sinne von Herzensbildung gedacht und praktiziert, als erzählerische Schulung der sinnlichen Wahrnehmung und der Erfahrungsfähigkeit für solche Zustände im menschlichen Leben, die Entfaltung und Glück verhindern. Die Kinder sollen angeregt werden zum Nachdenken, „Weiterspinnen“ und zum „philosophischen Spekulieren“. Benjamins Einsicht, „wie nötig es ist, Menschlichkeit über Gelehrsamkeit und Scharfsinn zu stellen“, kann getrost auch als ein Motto aktueller Bildungsbemühungen gelten. Die spezielle erzählerische Machart seiner Radiosendungen ist anwendbar auf heutige Themen und auch in anderen Medien. Selbst das Radio ist ja keineswegs verschwunden und Podcasts erfreuen sich größter Beliebtheit.

Im Brennpunkt bildungspolitischer Debatten und Erwartungen stehen heute vor allem digitale Medien. *Felicitas Macgilchrist*, Medienforscherin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Göttingen, berichtet in ihrem, den ersten Teil des Buches beschließenden Beitrag von ihren Untersuchungen der Diskurse über digitale Medien. In „Digitale Bildungsmedien im Diskurs. Wertesysteme, Wirkkraft und alternative Konzepte“ macht sie darauf aufmerksam, was primär unter „Digitalisierung“ verstan-

den wird, welche Kompetenzen dabei zumeist thematisiert werden und welcher allgemeinen Darstellungs- und Ausdrucksweisen man sich bedient. In allen diesen drei Hinsichten liefert sie uns Ansatzpunkte für eine kritische Betrachtung des allgemeinen Hypes um Digitalisierung. So bedeute zum Beispiel der vorfindliche dominante Fokus auf individuelle technische Kompetenzen eine Unterbelichtung umfassenderer Bildungsziele und nicht zuletzt auch eine Vernachlässigung der gesamtgesellschaftlichen Dimension des Kulturwandels. Der Beitrag deutet an, wie digitale Menschenbilder wirkmächtig mit Sprache erzeugt werden. In ihrem Vortrag auf der Tagung hatte sie entgegen des diskursiven Mainstreams eine „postdigitale Pädagogik“ angemahnt, was natürlich nicht eine weltfremde Verabschiedung oder Nichtberücksichtigung des Digitalen meinte, sondern dessen bessere Verknüpfung mit nichtdigitalen sozialen Prozessen. Ebenfalls entgegen dem Trend bedeutet der Abdruck ihres Textes hier eine „Analogisierung“, da er bislang nur in digitaler Form vorlag.

Wertebildung und Schule

Wenn es humanistischer Bildung auch heute immer noch um die Entfaltung des ganzen Menschen, der kognitiven, sozialen, emotionalen, ethischen und ästhetischen Fähigkeiten der Individuen geht, dann impliziert dies auch eine Bezugnahme auf Wertvorstellungen. In den aktuellen gesellschaftspolitischen Debatten um einen sogenannten „Werteverlust“ oder die Notwendigkeit „gemeinsamer Werte“ geraten immer wieder die Schulen in den Blickpunkt. In ihnen soll – das scheint allgemeiner Konsens zu sein – nicht nur die Vermittlung von Fachwissen, sondern auch so etwas wie „Wertevermittlung“ oder „Wertebildung“ stattfinden. Diese Wertediskurse sind in vielfacher Hinsicht mit kritischem Blick zu begleiten, bieten aber zugleich ein notwendiges Verständigungspotenzial in demokratischen und pluralistischen Gesellschaften.⁷ Dies wird in den Beiträgen des zweiten Teils des vorliegenden Bandes deutlich.

7 Siehe genauer dazu Ralf Schöppner: Humanistische Werte in der Einwanderungsgesellschaft? In: Ralf Schöppner (Hrsg.): Vielfalt statt Reformation. Humanistische Beiträge zum Dialog der Weltanschauungen. Band 10 in der Schriftenreihe der Humanistischen Akademie Berlin-Brandenburg, Aschaffenburg 2017, S. 67-82, insbesondere S. 74-75.

Dass für Werte und Ethik nur die Religionen zuständig sein können, gehört in Deutschland zu denjenigen überkommenen Ansichten, die in den letzten drei Jahrzehnten breit an Zustimmung verloren haben, aber hin und wieder noch zu hören sind. Nach Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes ist Religionsunterricht ordentliches Lehrfach an deutschen Schulen. Religionsunterricht ist das einzige Fach, das eine solche privilegierte Stellung genießt, und diese wird schon seit langem von säkularer Seite mit guten Gründen infrage gestellt. Passt eine solche grundgesetzliche Privilegierung zu einer Gesellschaft, die sich weitgehend säkularisiert und pluralisiert hat? Der Philosoph und katholische Theologe *Michael Bongardt* nimmt diese Herausforderung ernst und antwortet in seinem Aufsatz „Religion in Gesellschaft und Schulen“ mit einer weiten und offenen Interpretation des Art. 7 Abs. 3. Dessen eigentlicher Sinn sei es damals gewesen, den christlichen Religionsgemeinschaften die Rolle zuzuweisen, die Bürger*innen des demokratischen Rechtsstaats zur Übernahme und Umsetzung von Verantwortungsbereitschaft für die normativen Grundlagen, die Abläufe und den Erhalt des Gemeinwesens zu sozialisieren – Stichwort „Böckenförde“. Für Bongardt ist neben der Säkularisierung und dem religiös-weltanschaulichen Pluralismus vor allem eine heute drohende Erosion des demokratischen und ethischen Konsenses unserer Gesellschaft die eigentliche Herausforderung. Wohl nicht zuletzt aus diesem Grund schreckt er vor der Forderung nach Abschaffung des Art. 7 Absatz 3 zurück und zeigt stattdessen, wie sich aus dessen weiter Interpretation, in Anpassung an die heutigen Bedingungen, die Notwendigkeit eines bekenntnisneutralen Ethikfachs als ordentliches Unterrichtsfach ableiten lässt und warum der Begriff „Religionsunterricht“ sich auf nichtchristliche Religionen und nichtreligiöse Weltanschauungen ausdehnen lässt. So plädiert er erstens, den „Sonderfall Berlin“ schildernd, für ein Pflichtfach Ethik. Dieses könne zur Überwindung von Sprachlosigkeit zwischen den unterschiedlichen Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften beitragen und würde die eigentliche Intention des Art. 7 Abs. 3 erfüllen. Zweitens argumentiert er für die Beibehaltung des Angebots von Bekenntnisfächern in den Schulen, z. B. als Wahlfächer, und meint im Sinne von Gleichbehandlung auch Unterrichtsangebote von z. B. Weltanschauungsgemeinschaften ausdrücklich mit. Auch als Wahlfächer in Verantwortung der jeweiligen Gemeinschaften würden diese den normativen Bedingungen des Staates unterliegen und könnten gemeinsam mit dem Pflichtfach Ethik die Verantwortungsübernahme für Menschen, Gesellschaft und Staat einüben, dem nach Bongardt eigentlichen Sinn des Art. 7 Abs. 3.

Jutta Standop, Professorin für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, nimmt in ihrem Beitrag mit der Titelfrage „Werte in der Schule – Überhöhte gesellschaftliche Ansprüche?“ Bezug auf ein immer wieder kritisch diskutiertes Problem. Sie erinnert daran, dass Schulen einen gesetzlich verankerten Auftrag zur Werteerziehung haben und es sich entsprechend um legitime gesellschaftliche Ansprüche handelt. Dafür, dass den Schulen die Realisierung des gesetzlichen Auftrags zur Werteerziehung „augenscheinlich schwerfalle“, nennt sie eine Reihe von Gründen. Dabei lastet sie das Problem keineswegs den Lehrenden oder den Schulen an, sondern dem Staat und den Bundesländern, die nicht für ausreichend professionell ausgebildete Lehrkräfte sorgen, um dem eigenen Auftrag gerecht werden zu können. Der Beitrag hebt das Thema damit auch auf eine politische Ebene. Im Zentrum des Aufsatzes diskutiert sie, wie eine „lernerfolgreiche Auseinandersetzung mit wertbezogenen Problemstellungen“ gelingen kann, und sie stellt Gelingensfaktoren vor, z. B. subjektive Bedeutsamkeit, Handlungsbezug, beurteilungsfreie Räume u.a.m. Wenn sie zum einen über die Vermittlung von „als richtig erkannten Werthaltungen“ und zum anderen über die Auseinandersetzung mit Werten und über Wertevielfalt schreibt, dann sind dies nur auf den ersten Blick widersprüchliche Perspektiven (Vermittlung von vorgegebenen Werten „versus“ pluralistischer Diskurs): Denn die Werte, auf die der gesetzlich verankerte Erziehungsauftrag der Schulen zielt, sind ja gerade freiheitliche und demokratische Werte, d. h. die „als richtig erkannten Werthaltungen“ implizieren Selbstbestimmung (auch die der anderen), Toleranz und Deliberation. In Pandemiezeiten liest man vielleicht mit kleinem Erschrecken, wenn Standop insbesondere die Notwendigkeit von alltäglich wiederkehrenden Begegnungen in den Schulen (vom Unterricht bis zum Klassenausflug oder Schulfest) für das Reflektieren, Einüben und Erproben von Werten hervorhebt. Es wird nochmals sehr plastisch, wie sehr die schulischen Corona-Schutzmaßnahmen auch in dieser Hinsicht ein politisches und ethisches Fundament unserer Gesellschaft betroffen haben.

Julia Schlimok, Grundschullehrerin und Autorin, geht in ihrem Beitrag „Werte leben – Von der Lehre zum gemeinsamen Entwicklungsprozess“ noch einen Schritt weiter in die Praxis hinein. Aus ihrer Perspektive als Lehrerin und schulischer Wertebeauftragten schreibt sie darüber, was Schulen ganz konkret tun können, damit Werte zu einer gelebten Kultur werden. Angesprochen ist dabei stets die gesamte „Schulfamilie“ – Schüler*innen, Lehrer*innen, Schulleitung, Elternschaft – und sie unterscheidet bei der praktischen Umsetzung von Wertebildung drei Ebenen – Schule, Unter-

richt und Projekte. Vor dem Hintergrund von Initiativen der bayerischen Landesregierung stellt sie besonders heraus, dass alle Beteiligten einen schulischen Konsens darüber bilden müssten, was ihnen in ihrer Schule „etwas wert“ ist, wie man das im Schulleben realisiert und auch beständig evaluiert: „Ein wertorientierter Umgang muss bedeutsam und sinnstiftend für den Einzelnen sein. Dafür ist es notwendig, immer wieder über Werte und getroffene Vereinbarungen nachzudenken und nach dem Warum zu fragen.“ Der Beitrag macht deutlich, dass sich Wertebildung in der Schule, sofern als Bildungsauftrag ernst genommen, nicht nebenbei realisieren lässt.

Jaap Schilt beschließt den Reigen der sich auf die Grundschulen und weiterführenden Schulen beziehenden Beiträge des zweiten Teils, er ist Bereichsleiter für Aus-, Fort- und Weiterbildung/Didaktik des Faches Humanistische Lebenskunde beim Humanistischen Verband Berlin-Brandenburg KdöR. Mit seinem Text „Humanistische Lebenskunde in Berlin und Brandenburg und die Postulate einer Humanistischen Weltanschauung“ stellt er uns konzeptuelle Überlegungen zu einer zeitgenössischen humanistischen Bildung aus der Perspektive eines freien weltanschaulichen Trägers vor, der in Berlin und Brandenburg mittlerweile fast 70.000 Schüler*innen in Humanistischer Lebenskunde unterrichtet und damit im Konzert der religiösen und weltanschaulichen Anbieter der größte in den öffentlichen Grundschulen ist. Zum einen zeichnet er diese Erfolgsgeschichte historisch nach, insbesondere die inhaltliche und didaktische Entwicklung des Fachs und der Ausbildung seiner Lehrkräfte seit den 1980er Jahren: Rechtliche Rahmenbedingungen und die gesellschaftlichen Dynamiken mit ihren sozialen Ungleichheiten sowie der kulturellen und religiösen Pluralisierung hätten zu einer intensiven weltanschaulichen Profilierung des Fachs und seiner beständigen methodisch-didaktischen Weiterentwicklung herausgefordert. Zum anderen fokussiert Schilt auf das Thema der sogenannten Postulate des Lebenskundeunterrichts, die seit 2009 als weltanschauliche „Grundaussagen“ bzw. Orientierungspunkte für den Unterricht und die Ausbildung der Lehrkräfte dienen. Humanistische Bildung wird hier also vorgestellt als Orientierung an Postulaten. Schilt präsentiert uns die insgesamt sechs Postulate – Naturzugehörigkeit, Verbundenheit, Gleichheit, Freiheit, Vernunft und Weltlichkeit – im Entwurfsstadium ihrer aktuellsten Ausformulierungen, die den bei Erscheinen dieses Buches noch nicht veröffentlichten neuen Unterrichtsrahmenlehrplan grundieren sollen. Er erläutert potenzielle Fehldeutungen des ja in der Tat mindestens ambivalenten Begriffs „Postulate“, hebt deren Offenheit und Orientierungs- bzw.

Aufforderungscharakter als Werte hervor, die selbstverständlich allzu oft in der Realität nicht verwirklicht seien und die auch durchaus ihre „Kehrseiten“ hätten, insofern sie negativ umschlagen könnten in z. B. Naturgewalt, Unterdrückung, Gleichmacherei oder Leibfeindlichkeit.

Anders als an den Schulen der Primär- und Sekundarstufen ist humanistische Bildung an deutschen Hochschulen des tertiären Bildungssektors gar nicht institutionell verankert. Es gibt trotz des grundgesetzlichen Gleichbehandlungsgebots bislang weder analog zu den Theologien eine Humanistik an den staatlichen Universitäten noch analog zu kirchlichen Hochschulen humanistische Hochschulen. Ein solches Vorhaben ist oftmals einem eigenartigen zirkulären Vorwurf ausgesetzt: Die weltanschauliche Bezogenheit der Humanistik ist Anlass, ihre Wissenschaftlichkeit zu bemängeln, ihrer Konzeption als Wissenschaft wird mit dem Vorwurf fehlender Weltanschaulichkeit begegnet. In konzeptueller Hinsicht scheint also erläuterungsbedürftig, wie in Humanistik und humanistisch inspirierter akademischer Ausbildung weltanschauliche Grundlagen mit freier wissenschaftlicher Forschung vereinbart werden können. Auf diese Frage probiere ich in meinem zweiten, den Band beschließenden Beitrag „Humanistik als Orientierungswissenschaft“ eine Antwort. Vor dem Hintergrund einer andeutungsweisen wissenschaftstheoretischen bzw. wissenschaftsphilosophischen Verortung der Humanistik soll gezeigt werden, dass es keinen prinzipiellen Widerspruch zwischen Wissenschaftlichkeit und Weltanschaulichkeit gibt, sondern die Herausforderungen einer genauen Aufgabentrennung und einer produktiven Zusammenarbeit. Anders ist dies vermutlich nur, wenn man Wissenschaft szientistisch versteht und/oder humanistische Weltanschauung als einen engen ideologischen und geschlossenen Rahmen.

Wehrhafter Humanismus

Es kann wohlfeil erscheinen, in unseren Zeiten der weltweiten Infragestellung und Bedrohung demokratischer und humanistischer Errungenschaften durch Rechtsextremismus, völkischen Nationalismus, Rassismus und religiösen Fundamentalismus – nicht zuletzt auch innerhalb demokratischer Institutionen – über humanistische Bildung nachzudenken. Man kann heute überhaupt kein Vorwort einer *humanistischen* Buchreihe mehr schreiben, ohne diese gesellschaftspolitischen Bezüge herzustellen. Und auch wenn

es schon lange nicht mehr originell ist, den historischen Vergleich zu politischen Entwicklungen der Weimarer Republik und zum deutschen Nationalsozialismus zu bemühen, so bleibt doch diese Perspektive immer noch fruchtbar. Thomas Mann hat in einer Rede 1936 etwas ausgesprochen, das auch heute für humanistische Bildung von Belang ist: „Was heute Not täte, wäre ein militanter Humanismus, welcher gelernt hat, dass das Prinzip der Freiheit und Duldsamkeit sich nicht ausbeuten lassen darf von einem schamlosen Fanatismus; daß er das Recht und die Pflicht hat, sich zu *wehren*. Europa ist ein mit der humanistischen Idee eng verbundener Gedanke. Aber Europa wird nur sein, wenn der Humanismus seine Männlichkeit entdeckt, wenn er lernt, im Harnisch zu gehen, und nach der Erkenntnis handelt, daß die Freiheit kein Freibrief sein darf für diejenigen, die nach ihrer Vernichtung trachten.“⁸ Wenn wir nicht vergessen, dass Militanz und Männlichkeit in erster Linie sicherlich eher Teil des Problems als seine Lösung sind, dann weist uns Mann gleichwohl doch zutreffend hin auf die politischen Grenzen freiheitlicher und langwieriger Bildungsprozesse in politisch prekären Zeiten. Andersherum gilt aber auch: Wo sollen die Akteurinnen und Akteure eines wehrhaften Humanismus herkommen, wenn nicht aus langwierigen humanistischen Bildungsprozessen?

8 Thomas Mann: *Humaniora und Humanismus*. In: Thomas Mann: *Altes und Neues*, Frankfurt a.M. 1965, S. 438-447, S. 447.