

Das christliche Verständnis vom Menschen begründet eine Hinführung zu innerer Freiheit, verantwortungsvoller Persönlichkeit und individueller Leistung

Zum Bildungsverständnis der CDU

Jörg-Dieter Gauger

Im politischen Diskurs der letzten Jahre hat der Begriff „Bildung“ eine quasi religiöse Färbung und Struktur angenommen: Dem Weckruf – Wachtet auf – zur *metanoia*, zur Umkehr, weil uns gravierende weltweite Veränderungsprozesse bedrohen (Globalisierung, „Wissensgesellschaft“, China, Indien, demografischer Wandel, Migration, Integrationsprobleme und so fort) folgt der Anruf – niemand darf zurückbleiben –, die Verheißung – all das ist nur durch eine neue „Bildung“ bewältigbar, weil unsere Ressourcen in den Köpfen liegen –, die Hoffnung – mangelnde „soziale Gerechtigkeit“ ist durch „Bildung“ behebbar –, die Heilung – „längeres gemeinsames Lernen“ in der Grundschule hilft beiden Problemen auf: mehr in den Köpfen und mehr „soziale Gerechtigkeit“ –, schließlich die Erlösung – die Gemeinschaftsschule, sie hilft aus allem Übel und „siehe, es war alles neu“. Daher hat es auch die Bildungspolitik nicht mehr mit dem „Gebildeten“ zu tun, mit Bildung als Vergewisserung seiner selbst in der Welt, als Selbstzweck und bürgerliches Distinktiv gegenüber Adel und Unterschicht, „bildungsbürgerlich“ ist hierzulande eher negativ konnotiert, sondern mit einem politisierten Bildungsbegriff, der eben diese quasi religiöse Funktion erfüllen soll.

Bildungspolitik ist daher zugleich Qualifizierungs-, Sozial-, Integrations-, Präventions-, Integrations- und so fort Politik. Was das für eine „Bildung“ sei, die all das bewirkt, ist dabei freilich noch zu klären; nur das Mantra zu beschwören

reicht nicht aus. Bei den anderen Parteien sucht man vergeblich nach parteioffiziellen Aussagen dazu: die LINKE beschränkt sich in ihrem neuen Programm-entwurf auf einen nichtssagenden Satz; SPD und Bündnis 90/Die Grünen greifen in ihren Grundsatzprogrammen nur einzelne, sie weltanschaulich tangierende Themen heraus, etwa die Gemeinschaftsschule oder die Umweltbildung. In jüngster Zeit hat nur die CDU eine systematische und relativ umfassende Konzeption zur Diskussion gestellt, „Bildungsrepublik Deutschland“ (27. Juni 2011, im folgenden BD), was schon vom Titel her Erwartungen weckt, denn das ist ja doch mehr als die bekannte „Wissensgesellschaft“: Wissen ist nur ein Element von Bildung, aber sie erschöpft sich nach Heraklit nicht in der „Vielwisserei“.

Das Papier fällt in die dritte Phase der Unions-Bildungspolitik nach 1945. Standen bis zu Beginn der 1960er-Jahre die Revitalisierung des Christentums und damit Menschenbild und Wertevermittlung im Zentrum, so verschiebt sich der Akzent seit Mitte der 1960er-Jahre auf (technokratische) Effizienzsteigerung durch Strukturreformen von der vorschulischen bis zur Weiterbildung. Etwa ab 1975 setzt unter dem Eindruck von „1968“ eine Rückbesinnung auf Menschenbild und Werte ein, sodass programmatische Äußerungen seitdem zwischen grundsätzlichen Äußerungen zum Bildungsverständnis der Union (Bildungsziele- und -inhalte) und konkreten Strukturreformen vermitteln (siehe etwa

Grundsatzprogramm 2007), wobei in jüngster Zeit wie auch in diesem Papier der Akzent wieder quantitativ eher auf Strukturverbesserung gelegt wird. Denn es sind geschätzte neunzig Prozent der Inhalte und Vorschläge im Grundsatzkonsensfähig, weil unmittelbar einleuchtend und allgemein wünschenswert. Auch die LINKE dürfte wenig gegen mehr frühkindliche Bildung (auch das eine traditionelle CDU-Forderung), bessere Sprachförderung, Null-Toleranz gegen Gewalt, internationale Abschlüsse, Ausbau der Ganztangsschule, das E-Learning, die Steigerung der Bildungsausgaben (BD Seite 20), die Aufwertung des Lehrerberufs, Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Eltern (BD Seite 17) oder mehr ausländische Wissenschaftler einzuwenden haben. Erfreulich sind wieder der Schwerpunkt auf der „gleichwertigen“ Berufsbildung (BD Seite 22 ff.), seit jeher ein Markenzeichen der Union, und das Festhalten an Kopfnoten. Die Rolle der Grundschulgutachten wird nur an einem Spezialaspekt thematisiert (BD Seite 17), nicht ohne Fragezeichen die bewusst gesteigerte Akademisierung (BD Seite 28), und Nachsicht ist geboten gegenüber dem Lob vorausgegangener Reformen (siehe BD Präambel; Seite 28): beim G 8 wird kräftig zurückgerudert, die Bachelor-/Master-Frage ist noch lange nicht befriedigend gelöst. Das lästige Thema Studiengebühren wird jetzt bei den Hochschulen abgeladen (BD Seite 31), damit dürfte es tot sein; dass der Bildungsföderalismus für Mobilität und Vergleichbarkeit Probleme aufwirft, ist richtig, dass sich der Wille zu gemeinsamen Bildungsstandards und Prüfungen einstellt (BD Seite 13), ist erfahrungsgemäß ebenso fraglich wie der geforderte Bildungsrat (BD Seite 19), dessen Vorgänger allesamt gescheitert sind.

Grundsätzlicher Dissens bleibt daher nur bei der Gemeinschaftsschule, aber dieses Problem hat man in NRW auch

unter Koalitionsaspekten elegant gelöst: Jetzt ist eben noch mehr Differenzierung in der Sekundarstufe I angesagt: neben „respektierter“ Haupt- und Realschule und der Gesamtschule auch noch die Gemeinschaftsschule und die Oberschule (BD Seite 13). Auch die meisten Leitbilder der Union wie Durchlässigkeit, kein Abschluss ohne Anschluss, auf die individuelle Förderung der Schüler abzielender Unterricht, Bildungsföderalismus, gemeinsame Bildungsstandards, Stärkung der Autonomie von Schule und Hochschule, Stärkung der kommunalen Bildungslandschaften und so fort sind *loci communes*.

Daher wird sich aus weitgehendem Konsens und geringem, pragmatisch überwindbarem Dissens in Strukturfragen kein besonderes Profil der Union ableiten lassen. Ihr „Markenkern“ beruht vielmehr auch weiterhin auf jener Grundlage, die ihrer Politik als Kompass seit 1945 zugrunde liegt und eine tiefere Begründung liefern kann, als dies Tradition und Wissenschaft zu leisten vermag, die daher, sobald es um Normativität geht, nur sekundär Geltung beanspruchen können.

Das christliche Menschenbild im Kontext politischer Anthropologie

Für die CDU, die sich auf eine christlich fundierte Anthropologie als ihr genuines geistiges Fundament beruft, ist es unumgänglich, zumindest die Grundlinien dieser spezifischen Anthropologie und ihre Konsequenzen für zentrale Politikbereiche, also auch für Erziehung und Bildung, darzulegen (vergleiche BD Seite 2) – ungeachtet der teilweise erheblichen, auch konfessionell bedingten theologischen Differenzen, die sich schon mit einzelnen Begrifflichkeiten verbinden. Begriffe wie Person/Personalität, Solidarität (folgt aus der Nächstenliebe), Subsidiarität oder Gemeinwohl entstammen der katholischen Soziallehre, aber ihr geistiger Gehalt wie auch ihre Praktika-

bilität sind Protestanten ebenso zugänglich wie Nichtchristen. Orientieren kann man sich dafür unter anderem an den 2001 vorgelegten, aber kaum rezipierten Überlegungen der Wertekommission der CDU: „Die neue Aktualität des christlichen Menschenbildes“, die bislang ausführlichste parteioffizielle Darstellung.

Dabei konzentriert sich diese politische Anthropologie auf politik-ethische Vorgaben, die großenteils auch nicht christlich (rational) begründet werden können (etwa die goldene Regel) beziehungsweise zunächst sogar unabhängig vom Christentum entwickelt wurden (jüdisch die Zehn Gebote/heidnisch: antike Tugendlehren), aber in die christliche (paulinische) Theologie überführt wurden. Diese verleiht ihnen dann, als von Gott geboten, ein anderes Gewicht, zumal eine solche politische Anthropologie nicht nur christlich begründbar ist, sondern auch mit anderen religiösen Angeboten konform geht und sich zugleich mit der großen europäischen moralphilosophischen Tradition verbinden lässt, also auch für Nicht-Christen ein plausibles Angebot darstellt. Das Christentum rezipiert ja nur antike „Tugenden“, genuin christlich dürften nur die Liebe und die Demut sein.

Das bildungspolitische Fundament der CDU bleibt das christliche Verständnis vom Menschen, das dem Menschen als Gattung Geschöpflichkeit nach dem „Bild Gottes“ zuspricht, wodurch „die „Sinndimension der endlichen Wirklichkeit in ihrem Verhältnis zu Gott“ in den Blick kommt, ihn als ethisches Subjekt bestimmt und ihn entsprechend fordert: „Der Mensch ist zur Freiheit gerufen“ (Gal 5,13) – Freiheit als Auftrag und Fähigkeit zur sittlichen Selbstbestimmung. Daher ist Freiheit nicht Willkür, sondern wertgebunden durch Pflichten und Verantwortung gegen sich selbst, gegenüber dem Mitmenschen, gegenüber der mitgeschöpflichen Natur.

Einzigartigkeit, Einzigkeit und damit Eigensein (Persönlichkeit), unmittelbare Bezogenheit auf andere und die Eigenschaft, Träger rationaler wie irrationaler Akte zu sein (Vernunft, Gesinnung, Gefühle, Werte und so weiter), all dies spiegelt sich im Begriff der „Person“: Jede Lebenspraxis vollzieht sich immer im Zusammenleben mit anderen und deren Freiheit, die der je eigenen Grenzen setzen. Daraus folgt sozialetisch eine die Entfaltung individueller Freiheit ermöglichende und fördernde Staats- und Gesellschaftsordnung mit Anerkennung der Menschenrechte als Grundfreiheiten und die Verpflichtung sozialen Ausgleichs.

Die Bestimmung des Menschen als sittliches Subjekt mit Entscheidungsfreiheit kann nicht nur christlich oder allgemein religiös (viele Religionen bieten sowohl individual- wie sozialetische Gebote) begründet werden: Das „Doppelwesen“ Mensch ist mehr als Natur (*animal/Objekt* es gewinnt vielmehr seine einzigartige Sonderstellung schon dadurch, allein *animal rationale*) und Subjekt von Wissenschaft und Erkenntnis zu sein. Dieser Ansatz geht dem der Praktischen Philosophie voraus, der nach Platon und der Stoa bei Kant seinen modernen Ausdruck findet in der Vorstellung der juristischen und moralischen Gesetzgebung durch die eigene (autonome) reine praktische Vernunft.

In dieser einzigartigen Sonderstellung gründet die ebenfalls nur ihm zukommende „Würde des Menschen“, und zwar jedes Menschen als Individuum, und die zuzuordnenden Menschenrechte als oberster Maßstab aller Politik, die man freilich ebenfalls nicht nur religiös begründen kann, sondern auch über den Weg eines wirkmächtigen Stranges europäischer Philosophie.

Markenkern Werterziehung

Das große Problem bleibt durchweg die Frage, was den Menschen in der Daseins-

realität dazu bewegen soll, sittlich zu handeln. Denn das Wissen darum ist zwar Voraussetzung (an dieser Stelle ist der Ort des Gewissens, antik wie christlich), aber der Wille, sich entsprechend zu verhalten, ist ja keineswegs ausgeprägt. Zwar öffnen sich Erkennen, Urteilen und Handeln der Fähigkeit zur Unterscheidung von Richtig und Falsch, von Gut und Böse, unterliegen aber stets auch Neigungen, Trieben, Bedürfnissen, Launen, Emotionen und anderen nicht vernünftigen und ungezügelter Regungen.

Die biblischen Erzählungen führen ja wie die historische und alltägliche Erfahrung die ganze Bandbreite menschlicher Verhaltensweisen und daher ein realistisches Menschenbild in seiner ganzen Spannbreite vor, in der sich die Freiheit des Menschen negativ konkretisiert, er in Unvollkommenheit und Fehlbarkeit seine ethische Bestimmung verfehlt.

Die Frage ist daher: Was kann Politik, näherhin Bildungspolitik über ihre Mittler (vor allem die Schule) und auch nur Erfolg versprechend im Zusammenwirken mit Elternhaus (in dem die erzieherischen und bildungsmotivierenden Grundlagen gelegt werden), Lehrern (die als Vorbilder zentral sind) und „innerer Schulentwicklung“ dafür tun, um den jungen Menschen als „werdende Freiheit“ auf ein Leben in freier Selbstbestimmung in der Gesellschaft und auf seine Verantwortung für die Gesellschaft vorzubereiten? Wie können Erziehung und Bildung nicht nur zu Wissen und Können, sondern zugleich zu positiven Wertentscheidungen motivieren, deren Vermittlung die CDU sowohl zur Formung der individuellen Persönlichkeit wie auch zur Integration in die Grundlagen des gesellschaftlichen Zusammenlebens auch weiterhin eine zentrale Rolle zuzuspricht.

Daher bekennt sich die CDU auch zukünftig zur Zusammengehörigkeit von Erziehung und Bildung (BD Seite 3),

wenn man Erziehung als „vormund-schaftliches Handeln“, als „unentbehrliche pädagogische Hilfe für den Heranwachsenden auf dessen Weg zur ‚inneren Freiheit‘“ versteht. Denn „innerlich frei“ sei nicht, wer „dauernd momentanen Impulsen unterliege und an die Laune des Augenblicks gebunden bleibe, sondern wer sich selbst durch vernünftige Überlegungen bestimmen könne. Erziehung soll den eigenen Willen mit dem durch Bildung entwickelten eigenen Verstand in Übereinstimmung bringen“.

Ganzheitliches Bildungsverständnis in der res publica

Die Intensität der aktuellen Debatte um Erziehung und Bildung ist vergleichbar den Diskussionen der späten 1960er- und 1970er-Jahre. Ging es aber damals einerseits um anpassende Struktur-reformen an wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen der Nachkriegsgesellschaft und andererseits um die Abwehr einer neomarxistisch inspirierten Kultur-revolution, so stehen heute ökonomische Motive für Erziehung und Bildung im Vordergrund: die durch innovative Forschung, Technik und Produktion zu sichernde Wettbewerbsfähigkeit der „Wissensgesellschaft“ Deutschland im Globalisierungsprozess, durch eine von PISA 2000 angestoßene Qualitätssteigerung des deutschen Schulwesens, durch ein ebenfalls zur Effizienzsteigerung neu organisiertes Hochschulwesen und schließlich durch Maßnahmen, die die Rekrutierung von Arbeitskräften angesichts der demografischen Entwicklung sicherzustellen.

Die CDU versteht gegen diesen einseitigen Trend auch weiterhin Erziehung und Bildung als umfassenderen Prozess, dessen Elemente in der Vermittlung freilich untrennbar aufeinander bezogen sind: zum *Ersten* die freie Entfaltung der Persönlichkeit in all ihren sozialen Bezügen, für die Erziehung, Ausbildung und

Bildung als notwendige Lernprozesse wesentliche Grundlagen darstellen. In dieser Funktion müssen Erziehung und Bildung den Menschen befähigen, sein Leben selbstständig und verantwortlich zu gestalten, Rechte wahrzunehmen und Pflichten zu übernehmen, das Leben als Chance zu begreifen, seinen Platz in Familie, Gesellschaft und Beruf zu finden und an Lebenswelt und Kultur teilzuhaben. Zum *Zweiten* dienen Erziehung und Bildung der Zukunftssicherung von Staat und Gesellschaft und des sozialen Zusammenlebens. Dazu gehört die ökonomische Zukunftssicherung, die ganz wesentlich auf der Qualität der Ausbildung in allen Stufen des Bildungswesens, insbesondere der beruflichen Bildung, der Hochschule und der Weiterbildung, beruht. Dazu gehört aber auch die Zukunft des sozialen und freiheitlich-demokratischen Rechtsstaats und der Werte, auf denen die Ordnung beruht und die im Grundgesetz und in Länderverfassungen festgelegt sind.

Die Demokratie ist keine historische Selbstverständlichkeit, sie ist vielmehr Ergebnis eines langen historischen und völlig gegenläufigen Prozesses, sie bedarf daher des „mündigen“ Bürgers, der aufgrund historisch-politischer Bildung die *res publica* als „seine Sache“ begreift und sich dafür engagiert, der verantwortlich urteilt und handelt, der sich ihr rational wie emotional wertgebunden verpflichtet weiß (vergleiche BD Seite 16).

Daher verbinden sich im Erziehungs- und Bildungsverständnis der CDU wert-erziehende, individuell-persönlichkeits-bildende, gemeinwohlbezogene und berufsbefähigende Bildungsziele und -inhalte. Und daher wird das Bildungswesen insgesamt als affirmative Einrichtung in (und zugunsten) einer bei allen Defiziten im Einzelnen grundsätzlich positiv bewerteten Staats- und Gesellschaftsordnung verstanden, deren Bejahung durch innere Überzeugung ein

Primärziel öffentlich verantworteter Bildungsprozesse sein muss.

Bildungsinhalte zwischen „Sachlichkeit“ und „Sittlichkeit“

Bildungsprozesse sind im Sinne lebenslangen Lernens niemals abgeschlossen. Schulbildung hingegen ist mit dem jeweiligen Abschluss beendet. Daher kommt es darauf an, erreichbare Bildungsziele ebenso zu formulieren, altersgerecht und schulformbezogen, wie die Inhalte festzulegen, die Schulbildung als „Basislager“ für weitere Bildungsprozesse vermitteln soll. In der Frage nach dem „Was“ des Lernens hat die Union gegenüber allen anderen Parteien bis heute ein Alleinstellungsmerkmal (BD Seite 15 f). Das verlangt eine entsprechende didaktische Reduktion von Inhalten, zugunsten nachhaltigen Lernens, verbunden mit Einüben und Wiederholen. Dabei müssen sich Inhalte, konkretisiert in der Fächerkultur der Schule, einerseits daran orientieren, inwieweit sie der Entfaltung der anthropologischen Dimensionen des Menschen dienen und ihn dadurch „lebenstüchtig“ machen und inwieweit sich mit ihnen im Sinne erziehenden Unterrichts individuell-persönlichkeits-bildende oder gemeinschaftsbezogene Werterfahrungen verbinden lassen, in der Verbindung von Wissen, Werten und moralischem Urteil, von „Sachlichkeit“ und „Sittlichkeit“: der Mensch als geschichtliches (Geschichte/politisch-historische Grundbildung), räumliches (Geografie), sprachliches (Deutsch, Fremdsprachen), naturerschließendes (Mathematik, Naturwissenschaften), politisches und wirtschaftendes (politisch-ökonomische Grundbildung), ästhetisches (Kunst, Musik, Literatur), motorisches (Sport), sinnsuchendes, sittliches und religiöses (Religion, Philosophie) Wesen.

Das zweite Kriterium ist die notwendige Grundlage für die Teilhabe an Kultur, Gesellschaft und Politik, in denen sich

diese humanen Dimensionen realisieren. Das heute gebräuchliche Ziel „Kompetenzerwerb“ lässt sich nur auf der Grundlage konkreten Wissens ausfüllen; Bildungsstandards als Output-Orientierung bedürfen ebenfalls der Rückbindung an bildende Inhalte und damit an die Klärung der Frage nach dem Fundamentalen und Exemplarischen, dem notwendig und nicht notwendig zu lernenden, nach der „Würde des Gegenstandes“ nach „wertvoll“ und „unwertvoll“. Jedes Fach, jeder Unterricht muss zu wertorientiertem Verhalten „erziehen“: zum toleranten Umgang miteinander, zu Zusammenarbeit, zu Disziplin, zu Genauigkeit, zu sogenannten Sekundärtugenden.

Leistungsgerechtigkeit statt des „Prinzips Hoffnung“

Rahmenbedingungen für „guten Unterricht“ wie Schulklima, Umgang mit einander, Führungsverhalten und so fort lassen sich leicht mit dem christlichen Menschenbild zusammenbringen. Das gilt hingegen weniger für die äußere Struktur des Bildungswesens. Auch jetzt bekennt sich die CDU erneut zu einem gegliederten, vertikal wie horizontal durchlässigen Bildungssystem (immer auch unter Berücksichtigung privater Träger, BD Seite 14, und durchgängiger Betonung der gleichwertigen Rolle der beruflichen Bildung), neuerdings sogar unter Einschluss der Gesamtschule.

Das favorisierte „Zwei-Wege-Modell“ will Haupt- und Realschulgang differenziert führen, ohne Oberstufe in der sogenannten „Oberschule“, das grundständige Gymnasium bleibt erhalten. Begründen lässt sich dieses Bekenntnis zur Leistungsdifferenzierung durch die Unter-

schiedlichkeit des Menschen in seiner kognitiv-intellektuellen Grundausstattung und seinen unterschiedlichen Interessen, Neigungen, Bedürfnissen, Leistungswillen und Lern tempi sowie der Wahlfreiheit der Eltern.

Begründen lässt es sich aber auch durch eine nachweislich höhere pädagogische Effizienz und ein nachweislich höheres Leistungsniveau, sowohl unter dem Aspekt des Förderns wie des Forderns im Vergleich zu wie immer integrierten Systemen, die nur mit dem „Prinzip Hoffnung“ und Hauptschulvermeidungsstrategien der Eltern gestützt werden können. Daraus leitet sich notwendig ein Bekenntnis zum Leistungsprinzip (durchgängig bei der CDU), welches objektiven Kriterien unterliegen muss und das damit das sozial gerechteste, als einziges einer freiheitlichen Demokratie angemessene Aufstiegs- und Differenzierungskriterium darstellt. Daher sind leistungsstarke (hier weist die CDU ein durchgängiges Bekenntnis zu einer eigenen Begabtenförderung auf!) und schwächere Schüler individuell zu fördern; behinderte Kinder müssen die für sie besten Fördermöglichkeiten erhalten. Daher lehnt die Union auch weiterhin Einheitsschulformen ab. Eher homogene Klassenstrukturen sind sowohl für leistungsschwache wie für leistungsstarke Schüler von Vorteil, die Wirksamkeit längeren gemeinsamen Lernens an Grundschulen ist empirisch nirgends belegt.

„Eine Schule für alle“ ist gerade nicht leistungsgerecht, bedeutet vielmehr Gleichheit auf Kosten der individuellen Freiheit und damit der je eigenen Entwicklung.