

Bild und Modell

Zur Frage der Bildung in der deutschen Mystik

Angesichts der vielfältigen Irritationen in der gegenwärtigen Diskussion um Bildungsinhalte und Bildungsziele kann es lohnenswert sein, zu den Ursprüngen des Bildungsbegriffs in der deutschen Mystik zurückzukehren. Dort begegnet eine Auffassung von Bildung, die dem Bildungsprozess, verstanden als Bildwerdung des Menschen, eine zentrale Bedeutung zumisst. Eine genauere Beobachtung dieses Prozesses anhand der von Meister Eckhart entwickelten Überlegungen eröffnet Einsichten in die Bedingungen, Wirkungen und Funktionen von Bildung. In einem zweiten Schritt wird auf der Grundlage der Ausführungen von Johannes Tauler der Frage nachgegangen, mit welcher Eigentätigkeit ein Mensch auf ein Bildungsangebot reagieren muss, dass dieses seine transformatorische Kraft in ihm entfalten kann. Die gewonnenen Ergebnisse sind in besonderer Weise geeignet das, was im Rahmen des Modelllernens thematisiert wird, zu präzisieren und zu konkretisieren. Schließlich soll am Beispiel des biographischen Erzählens von Heinrich Seuse gezeigt werden, wie Bildung durch das Erzählen von Leben erfolgen kann. Dies führt zu dem Schluss: gebildet ist, wer durch die Erfahrung von (anderem) Leben die Kompetenz für die Erfahrung von Leben erworben hat.

Vorbemerkung: Die Beschäftigung mit einem derartigen Thema mag auf den ersten Blick befremdlich erscheinen. Denn „Bildung“ scheint zu den Begriffen zu gehören, die, kaum dass sie definiert sind, bereits wieder einer neuen Definitionsarbeit bedürfen. Dies heißt offensichtlich, dass das, was gemeint ist, wenn von „Bildung“ gesprochen wird, nicht eindeutig und nicht lange haltbar ist. Darüber hinaus fällt es oft schwer, noch einen gemeinsamen Nenner zu erkennen in Anbetracht der vielfältigen Bildungskonzepte, Programme zur Bildung und Bildungstheorien, die gegenwärtig auf dem Markt sind¹. Warum also sich mit der Frage der Bildung in der deutschen Mystik beschäftigen? Sicherlich nicht, um den bestehenden Bildungstheorien eine weitere hinzuzufügen bzw. die

¹ Zum inflationären Gebrauch des Bildungsbegriffs vgl. Tenorth (1997); S. 970. Tenorth stellt ebd. S. 971 fest, dass neben heterogenen Sichtweisen in Bezug auf das mit Bildung Gemeinte vor allem die Heteronomie von Betrachtungsweisen, d.h. „das Sprechen nach unterschiedlicher Gesetzlichkeit“, „den Diskurs über Bildung...so problematisch und konflikthaft sein lässt.“ Lenzen (1997), S. 949 bemerkt lapidar: „Bildung ist ein deutsches Container-Wort.“

bestehenden Theorien nach Wichtigkeit zu ordnen oder den Blick auf ein Verständnis von Bildung zu lenken, das längst der Vergangenheit angehört, dem aber – von einem bestimmten Standpunkt aus – erneut eine gewisse Relevanz in der gegenwärtigen Bildungsdiskussion zukommen könnte. Im Gegenteil: Im Folgenden wird Abstand genommen von dem Versuch, im Rahmen eines bestimmten Theoriekonzepts Bildung definieren zu wollen. Stattdessen soll anhand von ausgewählten Theorieentwürfen in der deutschen Mystik untersucht werden, welche Einstellungen, Haltungen, Vollzüge und Vorgänge dem Gesamtprozess zugrunde liegen, der zum Erwerb einer – wie immer gearteten – Bildung führt.

A. Meister Eckhart

Wer bei Meister Eckhart² (1260-1328) nach einer Definition von „Bildung“ sucht, sucht vergeblich. Was zu finden ist, ist die komplexe Beschreibung eines Geschehens, das für das Menschsein des Menschen von zentraler Bedeutung ist. Denn Ergebnis dieses Geschehens ist, dass der Mensch – wie Eckhart im Kontext christlicher Theologie unter Berufung auf Gen 1, 26 formuliert – nach Gott gebildet ist und infolgedessen als Bild Gottes bezeichnet werden kann.

Wichtige Aussagen zu dem Prozess, aufgrund dessen der Mensch zum Bild wird, finden sich in Predigt 16 b. Eckhart geht in dieser Predigt davon aus, dass beide Größen, die am Prozess beteiligt sind, aufeinander verwiesen sind: „Gottes Natur ist, dass er sich einer jeglichen guten Seele gibt, und der Seele Natur ist es, dass sie Gott aufnimmt.“(DW I 265,1-3) Betont wird an dieser Textstelle von Eckhart also, dass der

² Zitiert wird nach: Meister Eckhart, Die deutschen und lateinischen Werke, hg. im Auftrage der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Die deutschen Werke, hg. von J. Quint, G. Steer, Stuttgart 1936 ff (= DW); die lateinischen Werke, hg. von E. Benz, H. Fischer, J. Koch u.a., Stuttgart 1936 ff (= LW).

Mensch in diesem Prozess eine eher passive Rolle spielt; dies ist dahingehend zu präzisieren, dass er einerseits zwar nicht als Subjekt des Geschehens fungiert, das ihn betrifft; andererseits aber doch für die Bedingungen zuständig ist, die die Aufnahme des Mitgeteilten gewährleisten.

Ferner sieht Eckhart in dem besonderen Charakter des Mitgeteilten begründet, dass es – wie im weiteren Verlauf der Predigt erkennbar wird - nicht in den ständigen Besitz des Menschen übergeht. Vielmehr trägt das, was der Mensch empfängt, bildhaften Charakter und ist infolgedessen als Bild in seiner Existenz von dem abhängig, dessen Bild es ist. Eckhart stellt dazu unmissverständlich fest: „Das Bild ist nicht aus sich selbst, noch ist es für sich selbst. So wie das Bild, das im Auge empfangen wird: das stammt nicht aus dem Auge und hat kein Sein im Auge, sondern es hängt und haftet einzig an dem, dessen Bild es ist. Darum ist es weder aus sich selbst noch ist es für sich selbst, sondern es stammt eigentlich von dem, dessen Bild es ist und gehört ihm gänzlich, und von ihm nimmt es sein Sein und ist dasselbe Sein.“(DW I 269,2-8)

Verschiedene Folgerungen sind möglich, wenn man das Verhältnis des Menschen zum Göttlichen von den Eigenschaften eines Bildes her interpretiert, wie Eckhart dies tut:

(a) Wegen der hohen Ähnlichkeit zwischen Bild und Bildgeber sowie wegen der ursächlichen Abhängigkeit des Bildes vom Bildgeber kann Eckhart die Bildwerdung des Menschen auch im Rahmen des Verhältnisses von Vater und Sohn beschreiben. Als Aussage über die Grundbedingung menschlicher Existenz verstanden, heißt dies: Für den Menschen ist kennzeichnend, dass seine Existenz wesentlich ab alio konstituiert ist. Seine vermeintliche Eigenständigkeit ist keine von ihm selbst geschaffene.

(b) Noch mehr als in dem Vorstellungsmodell von Vater und Sohn wird von Eckhart in seiner Genesisauslegung die

kontinuierliche Prozessualität der ab alio gebildeten menschlichen Existenz hervorgehoben: „Das Erleidende ...lehrt nämlich durch seine Natur, dass es das, was es hat, nicht aus sich und nicht als in ihm Haftendes (zu eigen) hat, sondern dass es dies erbettelt und leihweise empfangen hat und ständig noch von dem ihm übergeordneten Wirkenden empfängt, gewissermaßen in einem (ständigen) Vorübergehen, als etwas, das es erleidet, nicht als eine im Erleiden zu erwerbende Beschaffenheit, und so hat es nicht sein eigenes Sein, sondern das Sein von einem anderen und in einem anderen, dem „alle Ehre und Herrlichkeit“ gebührt, weil sie ihm gehört.“(LW I 495,7-496,2) Aus diesen Ausführungen ergibt sich: Der Mensch ist insofern gebildet, d.h. zum Bild geworden, als er ständig gebildet wird. Da das in diesem Geschehen Mitgeteilte nicht in den festen Besitz des Menschen übergeht, muss der Mensch andauernd darum bemüht sein, dass die auf ihn gerichtete Zuwendung kontinuierlich erfolgt und dadurch seiner existentiellen Armut (vgl. erbetteln) immer wieder neu abgeholfen wird.

(c) Generell wird deutlich: Was hinsichtlich der Seinsmitteilung gilt, lässt sich verallgemeinern, da Eckhart seine diesbezüglichen Aussagen dadurch verifiziert, dass er sie mit Vorgängen parallelisiert, die allgemein das Verhältnis von Geben und Empfangen, Bild und Abgebildetes betreffen.

Von den zahlreichen Strukturanalogien, die Eckhart in diesem Zusammenhang herstellt, ist die Beziehung zwischen Bild und Leben im Rahmen der in den vorliegenden Ausführungen verfolgten Fragestellung von besonderer Bedeutung. Eckhart vergleicht in Pr 16b die Merkmale eines Bildes mit der Struktur von Leben in folgender Weise: „Genau so, wie es hier vom Bild gesagt wurde, sieh, so sollst du leben. Du sollst aus ihm sein und sollst für ihn sein und sollst nicht aus dir sein und sollst nicht für dich sein und sollst niemand zugehören.“ (DW I 271,1-4) Aufgrund der von Eckhart behaupteten gemeinsamen

Grundstruktur von Bild und Leben, die gekennzeichnet ist durch Ursprungsabhängigkeit (von einem anderen), Sinnbezug (für einen anderen), die Identität von Ausgangs- und Zielpunkt („aus“-„für“), Unverfügbarkeit („niemand zugehören“) und die Ununterscheidbarkeit von Existenz und Existenzgrund („von ihm nimmt es sein Sein und ist dasselbe Sein“; DW I 269,6-8), legt sich die Annahme nahe, dass für Eckhart Bildung, insofern sie diese Grundstruktur aufzuweisen hat, Leben ist; und umgekehrt mit der gleichen Voraussetzung Leben Bildung impliziert. Zu klären ist, wie nach Eckharts Vorstellung Bildung Leben zu sein vermag, wenn die in der Bildung erfolgende Formung nach allgemeinem Verständnis in Spannung zu allem Lebendigen zunächst Festlegung, Fixierung bedeutet. Die Frage ist: Wie wirkt das, was als Bild empfangen wird, auf den Menschen ein und wie wird davon das menschliche Leben bestimmt?

Erste Hinweise auf die gestellte Frage ergeben sich aus einer genaueren Untersuchung der Ausführungen, die Eckhart zu einem der elementarsten Bildungsvorgänge, dem Schreibenlernen, in den „Reden der Unterweisung“ macht. Bemerkenswert ist die Opposition, die Eckhart zwischen dem Aneignungsprozess und der erworbenen Kompetenz sieht. Während das Schreibenlernen vom Lernenden die Konzentration auf jeden Buchstaben, die Bildung einer festen Vorstellung von ihm im Gedächtnis sowie das Schreibenüben verlangt, ist dies, wenn die Schreibkompetenz erworben ist, nicht mehr erforderlich; man schreibt frei von der Notwendigkeit zur Reflexion und Imagination eines jeden Buchstabens. Nach Eckhart wird an diesem Lernvorgang Verschiedenes deutlich:

1) Bildung entsteht aus der Beschäftigung mit Konkretem; der Bildungsprozess findet jedoch in der Freiheit von allem Konkreten seinen Abschluss. Die Fixierung auf Einzelheiten hat

darin ihr Ziel, dass sie dadurch gerade aufgehoben werden kann. Eckhart formuliert dementsprechend als Ziel, dass der Mensch „in allen Dingen Bindungslosigkeit gewinne und gegenüber den Dingen völlig frei bleibe. Dazu gehört zu Beginn notwendig Überlegung und ein aufmerksames Einprägen wie beim Schüler zu seiner Kunst.“³

2) Bildung ist ohne eine Interessensbindung des zu bildenden Menschen nicht denkbar. Er muss sich auf das, was ihn bilden soll, konzentrieren, danach verlangen bzw. in Bezug darauf ein (anders nicht stillbares) Bedürfnis entwickeln, es lieben (vgl. DW V 203,1-3; 205,2f). Daraus resultiert, dass sich das, was alles Interesse des Menschen auf sich zieht, im Umgang mit allem anderen bemerkbar macht. Denn es verändert die Erfahrung des betreffenden Menschen derart, dass dieses in aller Erfahrung für ihn indirekt erfahrbar wird: „Wer etwas heiß mit ganzer Inbrunst so liebt, dass ihm nichts anderes gefällt und zu Herzen geht als (eben) dies, und er nur nach diesem verlangt und nach sonst gar nichts: ganz gewiss, wo immer ein solcher Mensch sein mag oder bei wem oder was er auch beginnt oder was er tut, niemals erlischt doch in ihm das, was er so sehr liebt, und in allen Dingen findet er das Bild dieses Dinges, und dies ist ihm um so stärker gegenwärtig, je mehr die Liebe stärker und stärker wird.“(RdU DW V 206,7-13)

3) Sein Ziel erreicht der Bildungsprozess jedoch nur dann, wenn der betreffende Bildungsinhalt dem Menschen ständig präsent ist und die Möglichkeit besteht, dass er exklusiv – möglichst unter Ausschaltung aller fremden Einflüsse – und uneingeschränkt in den unterschiedlichsten Situationen auf den Menschen einwirkt. Dies geschieht nicht dadurch, dass der Mensch sich aus einer durch Reizüberflutung geprägten Welt zurückzieht, sondern dadurch, dass er seine Beziehung zu

³ Reden der Unterweisung (=RdU) DW V 209,1-4

allem, was ihn tangiert, verändert. Wichtig ist, dass der Mensch seine Konzentration auf das, was ihn interessiert, bewahrt. Dazu ist erforderlich – um Zerstreuung und ein Aufgehen in den vielfältigen Eindrücken der Wirklichkeit zu vermeiden –, dass er sich nichts aneignet, was ihn nicht interessiert (RdU DW V 276,4-12): “Sankt Augustinus sagt: ‘Gieß aus, auf dass du erfüllst werdest. Lerne *nicht* lieben, auf dass du lieben lernst. Kehre dich ab, auf dass du zugekehrt werdest`. Kurz gesagt: Alles, was aufnehmen und empfänglich sein soll, das soll und muss leer sein. Die Meister sagen: Hätte das Auge irgendeine Farbe in sich, wenn es wahrnimmt, so würde es weder die Farbe, die es hätte, noch eine solche, die es nicht hätte, wahrnehmen; weil es aber aller Farbe bloß ist, deshalb erkennt es alle Farben.“⁴

4) Dies heißt: Offen für einen bestimmten Bildungsinhalt ist der Mensch nur dann, wenn er in allen Dingen frei und nicht mit anderem besetzt ist. Für Eckhart ergibt sich daraus auch die Forderung, frei von sich selbst zu werden. Entsprechend formuliert er in den Reden der Unterweisung: „Der Mensch muss lernen, bei allen Gaben sein Selbst aus sich herauszuschaffen und nichts Eigenes zu behalten und nichts zu suchen, weder Nutzen noch Lust...noch Lohn. ...noch eigenen Willen.. Und je mehr wir dem Unseren entwerden, um so wahrhafter werden wir in diesem.“ (RdU DW V 181,3-9) Auch wenn derartige Aussagen Eckharts wegen der postulierten radikalen Exzentrizität extrem zu sein scheinen, ist die zugrunde liegende Korrespondenz von Bildungsinhalt und Verfassung des zu Bildenden bedenkenswert. Diese wird – so das Ergebnis der bisherigen Ausführungen – durch ein Verhalten erreicht, das sich in Interesse, Liebe, Konzentration und Offenheit dem betreffenden Bildungsinhalt gegenüber manifestiert.

⁴ Buch der göttlichen Tröstung (=BgT) DW V 28,6-12

5) Wenn man im Anschluss daran weiterfragt, wie das, was empfangen wird, auf den Menschen einwirkt und diesen bestimmt, ergibt sich: Es setzt ein Geschehen in Gang, das die Angleichung des Empfangenden mit dem einwirkenden Inhalt zum Ziel hat. Wie der Veränderungsprozess im Einzelnen vor sich geht, bleibt jedoch der menschlichen Reflexion entzogen. Eckhart bietet daher anstelle einer exakten Beschreibung ein Beispiel aus dem Bereich der Natur, bei dem vor allem die Prozessualität des Geschehens vor Augen geführt wird: „So, wie wenn das Feuer das Holz in sich ziehen will und sich umgekehrt in das Holz, so erfährt es vorerst das Holz als ihm (dem Feuer) ungleich. Darum bedarf es der Zeit. Zuerst macht es (das Holz) warm und heiß, und dann raucht es und kracht, weil es ihm (das Holz dem Feuer) ungleich ist; und je heißer das Holz dann wird, um so stiller und ruhiger wird es, und je gleicher es dem Feuer ist, um so friedlicher ist es, bis es ganz und gar Feuer wird. Soll das Feuer das Holz in sich aufnehmen, so muss alle Ungleichheit ausgetrieben sein.“(DW I 180,8-13)

6) An dieser Textstelle wird deutlich, dass Eckhart sich nicht eindeutig festlegt, was die Frage anbelangt, wer Subjekt des Bildungsgeschehens ist. Eine Reihe von Aussagen, z.B. in Pr. 16, legen nahe, dass der Mensch nur Bildungsempfänger ist. Andere Aussagen berücksichtigen das menschliche Handeln dadurch, dass dem Menschen die Verantwortung für die Herstellung adäquater Empfangsbedingungen von Eckhart zugewiesen wird. Als der eigentlich Handelnde fungiert beide Male aber nicht der Mensch, sondern - im Rahmen des theologischen Kontextes, in dem Eckhart seine Aussagen entfaltet – Gott⁵. Die intrikate Schwierigkeit derartiger Aussagen besteht darin, dass der Mensch, ohne den jeweiligen Inhalt von Bildung zu kennen, immer schon über Empfangsbedingungen

⁵ Vgl. DW I 265,1-3; 268,11f

verfügen muss, die dem betreffenden Bildungsinhalt adäquat sind. Ohne das Dilemma – sich zu bilden für die Aufnahme von Bildung, ohne entsprechend gebildet zu sein – aufzulösen, heißt es mehr unklar als eindeutig in Pr. 16b: „Alles, was in dem geistigen Gefäß aufgenommen wird, das ist in dem Gefäß und das Gefäß in ihm und ist das Gefäß selbst. Gottes Natur ist es, dass er sich einer jeglichen guten Seele gibt, und der Seele Natur ist es, dass sie Gott aufnimmt; und dies kann man in bezug auf das Edelste sagen, das die Seele aufzuweisen vermag. Darin trägt die Seele das göttliche Bild und ist Gott gleich. Es kann kein Bild geben ohne Gleichheit, aber Gleichheit kann es wohl geben ohne Bild.“(DW I 265,1-5) Zu fragen bleibt: Entsteht die Gleichheit in der Seele durch die Mitteilung und den Empfang des göttlichen Bildes, oder ist die Gleichheit in der Seele bereits als Empfangsbedingung für das Göttliche vorhanden?

7) In verschiedenen Aussagen stellt Eckhart heraus, dass der Mensch immer bereits schon besitzt, was als Ziel seiner Bildung noch vor ihm liegt⁶. Wie Eckharts Ausführungen in der Predigt „Vom edlen Menschen“ zeigen, ist die Paradoxalität derartiger Aussagen in der metaphorisch formulierten Differenz von Tiefe und Oberfläche, von Schale und Kern (vgl. DW I 212,5) begründet. Die Vorstellung, die der Metaphorik zugrunde liegt, besagt, dass das göttliche Bild als naturale Ausstattung des Menschen deshalb nicht erkennbar ist, weil es von anderem, das nicht zu dieser Ausstattung passt, überlagert ist. Metaphorischen Charakter tragen diese Aussagen deshalb, weil das göttliche Bild im Menschen nicht genau lokalisierbar und identifizierbar ist. Zu fragen ist: was ist das nicht genau zu konkretisierende Allgemeine, im theologischen Kontext ‚Gott‘

⁶ Vgl. D.Lenzen ebd., S. 963: „Bildung als Prozeß bedeutet für das Individuum, etwas zu werden, was es zugleich seiner naturalen Möglichkeit schon ist.“

genannt, das die Bildung des Menschen begründet?⁷ Festzuhalten ist zunächst, dass der Zugang zum Bild, d.h. zu einer gegebenen, als Zustand vorhandenen Gleichheit im Menschen mit dem Inhalt der Bildung durch eine Arbeit an allem Irdisch-Konkretem eröffnet wird mit dem Ziel, das in Frage stehende Allgemeine als naturhafte Möglichkeit in sich zu erkennen und Wirklichkeit werden zu lassen. Der Vernunft kommt dabei die besondere Aufgabe zu, von allem Konkreten zu abstrahieren: „Das Erkennen aber und die Vernunft, die schälen alles ab und nehmen auf, was weder Raum noch Zeit kennt.“(DW I 365,1f) Noch weitergehend, was den Stellenwert des menschlichen Bemühens um Bildung anbelangt, ist die Vorstellung, dass keimhaft im Menschen angelegt ist, was durch die Bildungsbemühung des Menschen organisch entfaltet werden kann⁸. Am weitesten geht Eckhart mit dem Gedanken, dass sich der Mensch von sich aus in allen Lebenssituationen zum Bild Jesu Christi machen soll, indem er seine Einstellung von Jesu Leben bestimmen lässt und dadurch sich mit seinem ganzen Verhalten Jesus Christus angleicht (vgl. RdU DW V 259,5-11).

8) Leitender Gesichtspunkt bei allem menschlichen Bemühen im Kontext von Bildung ist der Grundsatz, von aller Vielfalt des Konkreten zu abstrahieren und alle Dinge höher und besser zu erfassen, als sie in sich selber sind (vgl. RdU DW V 207,1f).

⁷ In Anbetracht der Tatsache, dass bereits im theologischen Kontext dieses – Gott genannte – Allgemeine nicht genau zu definieren ist, erscheint es sinnvoller zu sein nach dessen Funktion im Rahmen des Bildungsgeschehens zu fragen. D.Lenzen (1997), der dem Allgemeinen die Funktion einer regulativen Idee zuschreibt, bemerkt dazu S. 955 folgendes: „In der Bewegung seiner Selbstverwirklichung beobachtet das Individuum sich gewissermaßen selbst, um permanent festzustellen: Es ist noch nicht genug. Diese Dynamik der tendenziellen Selbsterschöpfung funktioniert logisch nur unter Zuhilfenahme einer Außengröße, einer regulativen Idee, die nicht nur im Individuum als eine Art Bauplan steckt, sondern von ihm in der Beobachtung des anderen auch bewußt aufgenommen werden können muß. Diese Idee ist religiösen Ursprungs..., in der eine Imago Dei eine abstrakte Sollgröße darstellt.“

⁸ Vgl. Eckharts Predigt „Vom edlen Menschen“. In dieser Hinsicht sind die Ausführungen von H.-G. Gadamer zu präzisieren. Gadamer (1970) führt auf S. 24 aus: „Bildung ist etwas, was man nicht *machen* kann und was man nicht wollen kann. „Bildungsziele“ gehören zu dem schlechtesten Jargon der Pädagogik. Bildung ist etwas, was wachsen muß, Zeit braucht...“

Dies erfordert vom Menschen, dass er sich zu dem hinwendet und das als bedeutsames Ziel seines Selbstvollzugs vor Augen hat, was ihn bildet. Dieses vermag er dann in allem, was ihm begegnet, zu erkennen⁹. Wenn der Mensch mit einer derartig übergeordneten Perspektive allem begegnet, kommt es dazu, dass er alles nur noch im Zusammenhang damit sieht (vgl. RdU DW V 206,1-7). Die Vielfalt der begegnenden Wirklichkeit erhält dadurch eine Einheit und lässt sich darunter subsumieren. Ein gebildeter Mensch hat demnach die Möglichkeit, die Vielfalt der Wirklichkeit in sich zu vereinigen. Eckhart formuliert, zugespitzt auf die Bildung des Menschen durch das Absolute, folgendermaßen: „Denn solange als mehr und mehr in dir ist, kann Gott niemals in dir wohnen noch wirken. Diese Dinge müssen stets heraus, soll Gott hinein, es sei denn, du hättest sie in einer höheren und besseren Weise so, dass die Vielheit zu eins geworden wäre. Je mehr dann der Vielheit in dir ist, um so mehr Einheit ist vorhanden, denn das eine ist gewandelt in das andere.“(DW I 178,10-179,3) Dieser Verwandlungsprozess kennzeichnet das Bildungsgeschehen insgesamt: Bildung hat transformatorischen Charakter insofern, als der Mensch durch diese verändert wird und als solcher, d.h. als von einer bestimmten Bildung geprägter Mensch, aufgrund der bei ihm vorhandenen Bildung seinerseits verändernd mit der Wirklichkeit, die ihm begegnet, umgeht. Da dem Menschen eine unendliche Vielfalt begegnet, ist Bildung jedoch nur als ein lebenslanger Prozess zu realisieren; d.h. für Eckhart mit der Energie (BgT DW V 32,13), einerseits die begegnende Wirklichkeit ständig von der erworbenen Bildung her zu bestimmen und andererseits immer wieder neu von dieser Wirklichkeit her Anregungen für eine weitergehende Bildung zu

⁹ Vgl. S. Hellekamps (1991), S. 161: „...Die Eigenaktivität (ist) stets durch den am besonderen Inhalt gewonnenen allgemeinen Gehalt mitbestimmt. Die Eigenaktivität ist angeregt durch dies Allgemeine und operiert mit diesem Allgemeinen, das eine erschließende Funktion hat.“

bekommen¹⁰. Wenn Eckhart an mehreren Stellen seines Werkes den Bildungsvorgang zum Verbrennungsvorgang in Beziehung setzt, so tut er dies so, dass offen bleibt, auf welcher Seite die vereinigende Kraft des Feuers anzusiedeln ist. Sicherlich abstrahiert, formt und vereinheitlicht der Mensch die Wirklichkeit; zu fragen bleibt jedoch: woher stammen die Bilder, Konzepte, Perspektiven und mentalen Modelle, die ihm dabei helfen? In jedem Fall *bildet* Eckharts Beispiel, da es ein Bild des Bildungsgeschehens entwirft, indem es mit Hilfe des naturalen Modells ein Geschehen zusammenfasst, das ohne dieses für das Verständnis unüberschaubar und uneinheitlich bleiben müsste. Eckhart bietet zur Bildung seiner Zuhörer und Leser folgendes Bild: „Für dieses Wort und diese Wahrheit haben wir ein sichtbares Bild und ein anschauliches Zeugnis auch äußerlich in der Natur. Wenn das Feuer seine Wirkung entfaltet und das Holz entzündet und in Brand setzt, so macht das Feuer das Holz ganz fein und ihm selbst ungleich und nimmt ihm Grobheit, Kälte, Schwere und Wässerigkeit und macht das Holz sich selbst, dem Feuer, mehr und mehr gleich; jedoch beruhigt, beschwichtigt noch begnügt sich je weder Feuer noch Holz bei keiner Wärme, Hitze oder Gleichheit, bis dass das Feuer sich selbst in das Holz gebiert und ihm seine eigene Natur und sein eigenes Sein übermittelt, so dass es alles ein Feuer ist, beiden gleich eigen, unterschiedslos ohne mehr oder weniger. Und deshalb gibt es, bis es dahin kommt, immer ein Rauchen, Sich-Bekämpfen, Prasseln, Mühen und Streiten zwischen Feuer und Holz. Wenn aber alle Ungleichheit weggenommen und abgelegt ist, so wird das Feuer still und schweigt das Holz.“(BgT DW V 33,9-34,4)

¹⁰ W. Klafki (1963) spricht S. 43 im Rahmen seiner kategorialen Bildungskonzeption von der wechselseitigen Erschließung von Ich und Welt. Y. Ehrenspeck (2002) führt dazu S. 146 aus: „Nach Klafki werden die Individuen nicht einfach dadurch gebildet, dass sie bloß unterschiedliche Inhalte in sich aufnehmen. Die Inhalte sollen vielmehr das Individuum in seiner Eigenaktivität ansprechen und in ihm einen Rezeptionsvorgang anregen.“

B. Johannes Tauler

Bei Johannes Tauler¹¹ (1300-1361) gerät – anders als bei Meister Eckhart - vor allem die persönliche Situation des Menschen in den Blick, die den Bildungsprozess bestimmt. Tauler zeigt zunächst, dass viele Menschen in ihrer persönlichen Entwicklung keinen Fortschritt machen: „Ihr lauft“ – so Tauler – „viele Jahre wie im Kreis herum und kommt nicht voran, und nach manchem Jahr eures Lebens seid ihr nicht weiter in wahrer Vollkommenheit als in dem ersten, da ihr begannet. Das ist doch gewisslich ein kläglich Ding. Ach, erkenntet ihr doch den unaussprechlichen Schaden!“ (Pr 9; V 46,27-31). Begründet ist dies für Tauler nicht darin, dass der Mensch keine Bildungsanstrengung unternimmt – im Gegenteil: trotz großen Bemühens kommt der Mensch nicht weiter. Als Ursache sieht Tauler ein bestimmtes Verhalten an, das er folgendermaßen charakterisiert: „Wir sind in betrüblicher Weise außenorientiert, so sehr, dass es alles Maß übersteigt, indem wir bald dies, bald jenes verfolgen. So ist es auch mit euch! Ihr seid voll des Fleißes hierher gekommen, habt...gehört, und ehe man sich dessen versieht, habt ihr alles vergessen und lauft einem anderen nach, wisst weder, was ihr bei diesem noch bei jenem gehört habt...Wir sind unstete Wesen, ich und ihr, ihr und ich, beweglich und unbeständig.“ (Pr 33; V 129,36-130,5) Beständigkeit, Kontinuität und Konzentration anstelle von Außenorientierung, Inkonsequenz und Beliebigkeit sind für Tauler Haltungen, von denen eine erfolgreiche Bildung abhängt: „Ach meine Lieben! Welche Wunder könnten wir

¹¹ Zitiert wird nach: Ferdinand Vetter, Die Predigten Taulers. Berlin 1910 (Deutsche Texte des Mittelalters XII); zitiert als V mit Predigt Nummer, Seiten- und Zeilenzahl.

vollbringen, wenn wir uns zu uns selber kehrten und dabei beharrten...“(Pr 33; V 129,33f).

Bestimmenden Einfluss auf den Bildungsprozess üben nach Taulers Meinung auch die Einstellungen aus, mit denen der zu Bildende allem begegnet, was auf ihn einwirkt. Nicht sachgemäß ist für Tauler die Einstellung, aus Eigenliebe und Eigenwillen in allem nur den eigenen Vorteil zu suchen (vgl. Pr 10; V 48,10-12), alles auf sich zu beziehen (vgl. Pr 10; V 48,37f) und sich selbst zum Gegenstand all seines Strebens zu machen (vgl. Pr 10, V 48,2f). Gegenüber einer derartig egozentrisch geprägten Erfahrungsstruktur betont Tauler die Konzeption einer *vita passiva*, für die kennzeichnend ist, dass der Mensch dann gebildet wird, wenn er bereit ist hinzunehmen, was von einem Anderen her auf ihn zukommt¹². In Predigt 3 verdeutlicht Tauler diesen Aspekt mit mehreren Aussagen: „...So ist es mit dem Verlust von Freunden oder von Gut oder Ehren oder Trost, oder was Gott dir immer schickt, dies alles formt dich und dient dir zu wahren Frieden, wenn du es nur so aufnehmen kannst....Gott hat alle Dinge dem Menschen zur Mühsal gesetzt; genauso hätte Gott das Brot wachsen lassen können wie das Korn, nur dass der Mensch sich in allen Dingen üben soll; jeglich Ding hat er in ewiger Voraussicht so geordnet und vorhergesehen... Anders der Maler: er sieht niemals voraus, wie er einen jeglichen Strich an dem Bild zeichnen solle, wie kurz oder lang oder breit, wie es

¹² Dies ist kritisch geltend zu machen gegenüber einer Position, die für die subjektive Seite des Bildungsvorgangs ausschließlich die Eigenaktivität des Heranwachsenden als zentral ansieht, wie z.B. S. Hellekamps (2002), S. 161 unter Bezugnahme auf W. Klafki formuliert: „Von der subjektiv-formalen Seite her ist der Bildungsvorgang deshalb durch die Eigenaktivität des Heranwachsenden charakterisiert. Diese Eigenaktivität drückt sich als möglichst selbständiges Fragen und Problemlösen des Heranwachsenden aus.“ Zur Aktualität der Überlegungen von Johannes Tauler vgl. P. Sloterdijk (1989), S. 28: „Die Moderne hat uns mit Handlungstheorien überfüttert – vom Erleiden hat sie nie etwas anderes gewusst als dies, dass es als Motor für Handlungen „benutzt“ werden kann. Wie wäre es aber, wenn in den zahllosen kulturellen Ansätzen zu Postmodernismen heute sich die Notwendigkeit ankündigte, ein passioniertes Bewusstsein menschlicher Endlichkeit zu entwickeln, ein Bewusstsein jener zweiten Passivität, die sich erst auf der Rückseite des Projekts Moderne ausbilden kann?“ – Offen und deshalb klärungsbedürftig bleibt, wie genauer die rezeptiven und produktiven Vollzüge des Menschen im Bildungsgeschehen aufeinander bezogen sind.

denn nicht anders sein darf, soll das Bild eine meisterliche Form erhalten, wo er die rote oder blaue Farbe anwenden sollte, so wie Gott es tut, der tausendmal mehr darauf aus ist, den Menschen mit manchem Leid und manchem Farbenstrich *die* Form gewinnen zu lassen, in der er ihm am meisten gefällt, sofern er nur diese Gaben...recht aufnimmt.“(Pr 3; V 18,10-13.18-29)

Dies bedeutet zum einen: Der Intervention von außen kommt eine entscheidende Bedeutung zu; zum anderen: Die Intervention bleibt ohne Wirkung, wenn der Adressat sich nicht öffnet oder den Impuls in der Weise vereinnahmt, dass dessen Andersheit verloren geht. Der Mensch sollte – so Taulers Meinung – regelrecht an sich arbeiten¹³, um derartige Interventionen adäquat verarbeiten zu können. Die Notwendigkeit zur Verarbeitung resultiert für Tauler aus der Voraussetzung, dass das, was dem Menschen begegnet und auf ihn einwirkt, prinzipiell die Möglichkeit zu seiner Bildung enthält; denn es stammt aus einem umfassenden Horizont – im theologischen Kontext aus Gott –, was den inneren Zusammenhang und den Sinn aller bildenden Einwirkung garantiert. Fällt diese übergreifende Perspektive weg, bleibt nichts anderes übrig, als dass in einem offenen Prozess Elemente, die den Menschen zu bilden vermögen, so gewählt werden, dass am Ende der Mensch zusammenhängend und als ganzer gebildet ist. Derartige Folgerungen anhand des von Tauler gebotenen Beispiels des Malers, der aus einzelnen Elementen sein Bild verfertigt, geben in Hinblick auf die heutige Bildungsproblematik Anlass zu der Frage, wer die Verantwortung für die Kombination unterschiedlicher Bildungselemente trägt und wer die Kompetenz besitzt, aus den vielfältigen Kombinationsmöglichkeiten so auszuwählen, dass ein sinnvolles Ganzes – der gebildete Mensch – entsteht. Das heißt: Es ist die Frage neu zu stellen, wer den (in Analogie zu

¹³ Tauler spricht von „üben“

den verschiedenen, ganz unterschiedlich ausfallenden Bildern eines Malers) individuell verlaufenden Bildungsprozess entscheidend beeinflusst und verantwortet.

Eine Antwort ergibt sich aus Taulers Konzeption von Bildung, für die nicht so sehr die Kontingenzerfahrung im Allgemeinen, sondern insbesondere geschichtlich-konkret die personale Begegnungserfahrung maßgeblich ist. Denn eine derartige Erfahrung schafft wichtige Voraussetzungen für Bildung, indem sie den Vergleich verschiedener Lebenskonzepte, die Einsicht in deren Differenz sowie die Distanz zu sich selbst¹⁴ ermöglicht. Zur Bildung kommt es dann, wenn der Mensch unter den genannten Voraussetzungen so provoziert wird, dass er mit alternativen Formen seiner Identität zu spielen beginnt und - im Falle einer Identifikation mit einem fremden Lebenskonzept - zu einer veränderten Einstellung gelangt¹⁵. Eine derartige Wirkung schreibt Tauler seinem Vorbild (in Taulers Fall Jesus von Nazareth) zu: Gott „hat uns seinen eingeborenen Sohn gesandt, auf dass sein heiliges Leben und seine große vollkommene Tugend, sein Vorbild, seine Lehre und sein mannigfaltiges Leiden uns aus uns selber herauslocken...“ (Pr 10; V 49,30-33). Charakteristisch für den eigentlichen Bildungsvorgang ist das, was von Tauler zitierte Lehrmeister als Grundsatz aufgestellt haben: „Soll eine neue Form entstehen, so muss notwendigerweise die alte ganz zunichte werden“ (Pr 55; V 257,13f). Dies heißt: Bestehende Einstellungen und Verhaltensmuster werden durch eine neue Prägung ersetzt, die der Mensch aus der Beschäftigung mit einem Vorbild gewinnt; in Predigt 52 beschreibt Tauler unter Bezugnahme auf sein

¹⁴ Vgl. die Ausführungen von H. Willke (1999); S. 117 zur therapeutischen Intervention aus systemtheoretischer Sicht: „Der Anstoß therapeutischer Veränderung muß deshalb gesucht werden in der Erfahrung von Differenzen und unterschiedlichen Optionen der Selbstbeschreibung, die sich aus dem Wechselspiel zwischen erfahrenen Zumutungen aus dem Therapeutenhandeln und eigenen Erwartungen des zu therapierenden Systems ergeben. Am ehesten kann man noch sagen, dass therapeutische Intervention im Kontext therapeutischer Kommunikation diejenigen Irritationen erzeugt, die das zu therapierende System in Distanz zu seiner eigenen Selbstbeschreibung zwingt. Diese Distanz ist Grundlage für Verstehen, für die Denkmöglichkeit von weiteren Optionen – mithin für Veränderung.“

¹⁵ Vgl. H. Willke ebd., S. 107

Vorbild: „... Im Grund der Neigung bleiben die Bilder der früheren Gewohnheit; die soll der Mensch vertreiben mit Hilfe der ansprechenden Vorbilder unseres Herrn Jesus Christus und soll die Anhänglichkeit an jene Bilder ersetzen durch die Anhänglichkeit an unseren Herrn und soll dessen Vorbild so innerlich und mit so großer Andacht in den Grund der Seele ziehen und einprägen, dass alle Ungleichheit (zwischen dem göttlichen Vorbild und uns) in unserem Grunde zunichte und ausgelöscht werde.“(V 237,30-34)

Wenn man anhand der Texte Taulers der Frage nachgeht, welche Bedingungen für die Identifikation mit einem fremden Lebenskonzept genannt werden, kommt man zu folgendem Ergebnis:

1) Wichtig ist zunächst die Vorstellung, mit deren Hilfe das Leben des anderen in seinen Einzelzügen rekonstruiert wird. Dabei ist die Opposition von *docere* und *delectare* zu beachten: Gebildet wird der Mensch solange nicht, wie die Beschäftigung mit einem anderen Leben nur Spaß und Vergnügen – „Lust und ein wohliges Gefühl“(Pr 54; V 247,20) – auslöst, aber nicht echte Liebe, durch die der Mensch sich unter Absehung der eigenen Person auf das vergegenwärtigte Vorbild einlässt.

2) Ferner ist für den Vollzug von Bildung die Differenz von außen und innen entscheidend. Denn solange der Mensch bei seiner Vergegenwärtigung von fremdem Leben mit Hilfe der Vorstellung zu sehr bei dessen äußeren Erscheinung verharrt, gerät dessen innere Dimension, die Motivschicht seiner Persönlichkeit, nicht in den Blick. Für Tauler zieht das die Konsequenz nach sich, dass eine vernünftige Beschäftigung an die Stelle der konkreten, an der sinnlichen Erfahrung orientierten Vorstellungsbildung treten muss mit dem Ziel, durch die Abstraktion vom konkreten Leben dessen zugrunde liegenden Einstellungen, Motivationen und Ziele zu erfassen. Jedoch geht mit dem Vernunftgebrauch die Gefahr einher, dass der Mensch dabei seine Exzentrizität verliert und nur eine

selbstgefällige Aneignung von Wissen, nicht jedoch die Verwandlung des Menschen durch das Gewusste stattfindet. Was dies bedeutet, macht Tauler am Beispiel der Beschäftigung mit seiner Vorbildfigur deutlich: „Sie verlassen sich auf ihren natürlichen Verstand, sind sehr stolz darauf, sind niemals wirklich in das ehrwürdige Leben unseres Herrn Jesus Christus eingedrungen, haben ihre Natur auch nicht zu bessern versucht durch Tugendübungen und sind nicht den Weg der wahren Liebe gegangen; doch sie halten fest an ihrer Vernunft und an falscher innerer Untätigkeit.“(Pr 54; V 247,20) Nach Taulers Meinung kann dieser fehlgeleitete Vernunftgebrauch darin begründet liegen, dass der Mensch zu schnell die konkrete Vorstellung des vorbildlichen Lebens hinter sich lässt und infolgedessen auch auf deren konkret- konfrontierende Kraft verzichtet (vgl. Pr 40; V 167,6-16).

3) Schließlich misst Tauler der Opposition von Nähe und Ferne eine eminente Bedeutung für den Bildungsvorgang zu. Bei aller Beschäftigung mit einem Vorbild gilt, dass der Mensch seine Distanz zu diesem aufgibt und sich von wesentlichen Handlungszügen seines Vorbildes betreffen und verändern lässt: „...ein jeder denkt wohl an das heilige Leiden unseres Herrn, doch in einer erloschenen, blinden Liebe, ohne Mitgefühl, so dass dieser Gedanke nicht in ihr Tun und Treiben hineinwirkt und niemand bereit ist, auf sein Vergnügen, seinen Stolz, seine Ehre, die leibliche Befriedigung seiner Sinne zu verzichten, und alle bleiben ganz, wie sie sind.“(Pr 45; V 199,21-25) Entscheidend für Tauler ist demgegenüber das Leben des Vorbildes und die lebendige Beziehung zu ihm. Aus diesem Grund optiert Tauler auch gegen alle Buchgelehrsamkeit und allen Erfahrungsbesitz für die Aktualisierung des Vorbilds und dessen Leben im eigenen Leben: „Wären auch alle Lehrmeister tot und alle Bücher verbrannt, so fänden wir an seinem heiligen Leben wahrlich Lehre genug, denn er selber ist der Weg, und kein anderer;

folgen wir ihm nach, so werden auch wir mit all unseren Gaben zu jenem Ziel kommen, wohin er uns jetzt vorangegangen ist.“(Pr 20; V 81,19-22) Zentral ist dabei, dass der Mensch nicht nur liest, sondern lebt (vgl. Pr 19; V 78,13-15), d.h. das Vorbild im eigenen Leben verifiziert: „So bildest du ihn in dir nach und gestaltest dich in ihm.“(Pr 47; V 211,21f) Als – hinsichtlich seiner Realisierbarkeit mehr angedeuteten als ausgearbeiteten – Zielperspektive von Bildung formuliert Tauler, dass Bildung dann ihr Ziel erreicht, wenn der Mensch allen Bildungsbesitz abgelegt hat und im Sinne einer lebendigen, immer neu sich ereignenden Bildung „steigt über alle Bilder, Formen und Gleichnisse und sich erhebt dank der Bilder über alle Bilder.“(Pr 54; V 249,18f) Denn dann hat er alle Zentralität, d.h. alles selbstbezogene Leben und Lebensführung (vgl. Pr 54; V 251,25-27) abgelegt, lebt wesentlich (vgl. Pr 54; V 252,28f) als „ein Sein, ein Leben, ein über-alles-(Hinaussein)“(Pr 55; V 257,33).

C. Heinrich Seuse

Absicht und Wirkung von Seuses Vita¹⁶ lassen sich aus unterschiedlichen Perspektiven beschreiben. Anlass zur Abfassung ist das wiederholte Verlangen von Elsbeth Stigel an Seuse (1297-1366), ihr von seinen eigenen Leiderfahrungen und seiner Lebensgestaltung zu erzählen, um in ihrem, von Not und Leid gekennzeichneten Leben Kraft, Trost und Weisung zu erhalten. Zu Beginn der Vita wird dies folgendermaßen dargestellt: „ Seuse lernte eine ... Frau kennen, der in dieser Welt stete Not und viel Leiden zuteil geworden war. Die bat ihn, ihr aus seinem eigenen Erleben etwas vom Leiden zu sagen, woraus ihr duldendes Herz Kraft schöpfen könne; und diese Bitte wiederholte sie immer wieder.“(B 7,4-9)

¹⁶ Zitiert wird als B mit Seiten- und Zeilenangaben nach: Karl Bihlmeyer (Hg.), Heinrich Seuse. Deutsche Schriften. Stuttgart 1907.

Seuses autobiographisches Erzählen hat demnach die Funktion, E. Stigel die Verarbeitung ihrer Erfahrungen im Zusammenhang mit seinen eigenen Erfahrungen zu ermöglichen. Dadurch wird zugleich deutlich, dass Seuse seine eigenen Leiderfahrungen dadurch bewältigt, dass er sie sinnvoll in sein Lebenskonzept zu integrieren vermag. Da in der Perspektive E. Stigels dieses Lebenskonzept nicht nur für ihre spezielle persönliche Situation, sondern von allgemeiner Bedeutung ist, hält sie das mündlich Erzählte (nach anfänglichem Widerstand darin von Seuse unterstützt) schriftlich fest – als Möglichkeit des wiederholten Studiums und zum Gebrauch für andere Menschen. Eine knappe Inhaltsangabe zu dem - aufgrund der Aufzeichnungen E. Stigels aus vier Einzelbüchern zusammengefassten – Musterbuch findet sich im Prolog: „Das erste Buch...lehrt auf verborgene Weise erkennen, nach welcher Ordnung ein wahrhaft anfangender Mensch sein Äußeres und Inneres auf den allerliebsten Willen Gottes hin ausrichten soll. Und weil gute Werke ohne Zweifel irgend wie besser unterrichten und des Menschen Herz eher erheben als Worte allein, so berichtet dies Buch vor allem in anschaulicher Weise von mancherlei heiligen Werken, die in Wahrheit so geschehen sind. Es spricht auch vom zunehmenden Menschen, der auf dem Weg der Entsagung, des Erduldens, der frommen Übung hindurchbrechen soll durch sein ... sinnengebundenes Leben hin zu großer ... Heiligkeit. Es gibt nämlich hie und da Menschen, die in Denken und Wollen das Allernächste und – beste zu erreichen bemüht sind, während es ihnen aber doch an Unterscheidungsfähigkeit fehlt...“ (B 3,2-15). Deutlich wird:

1) Durch die Erzählungen Seuses wird man zur Einsicht in eine mögliche Ordnung des Lebens gebracht (3,4.17)¹⁷, die es

¹⁷ Diese Überlegung bildet den Ausgangspunkt für die Biographieforschung. Vgl. dazu Winfried Marotzki (1996), S. 72: „Die Biographie ist ... ein vom Subjekt hervorgebrachtes Konstrukt, das als eine Einheit die Fülle von Erfahrungen und Ereignissen des gelebten Lebens in einem Zusammenhang organisiert.“

ermöglicht, alle aktuellen Erfahrungen einzuordnen und dadurch zu verarbeiten.

2) Charakteristisch für diese Ordnung ist, dass sie zielorientiert ist – Seuse geht es um die Frage, „wie man durch rechte Ordnung zur bloßen Wahrheit eines ... vollkommenen Lebens kommen soll“ (B 3,17f). Sinn und Bedeutung, die aus der Ordnung resultieren, sind maßgeblich von diesem Ziel her bestimmt¹⁸.

3) Mit der Zielorientierung geht eine Konzeptualisierung des Lebens einher. Damit ist gemeint, dass Seuse einzelnen Entwicklungsphasen (anfangender – zunehmender – vollkommener Mensch) Einstellungen, Handlungsmuster und Regeln zuordnet, die den Lesern seines Buches programmatisch eine sinnvolle persönliche Entwicklung mit ihren unterschiedlichen Möglichkeiten des Selbst- und Weltvollzugs bis hin zur Erreichung des anvisierten Lebenszieles vor Augen führt. Zugleich erhält der Mensch dadurch Kriterien an die Hand, die ihn davor bewahren, perspektivenlos im vordergründig, aktuell Wahrgenommenen aufzugehen¹⁹.

4) Seuse selber fungiert in diesem Zusammenhang als Vorbild, als ein von einer bestimmten Lebenskonzeption geformter/geprägter Mensch, der im Buch mit seiner persönlichen Entwicklung ein Leben anschaulich macht, das auf bestimmte Weise sich orientiert und geordnet ist. Dabei wird deutlich, wie er lernt und durch das Lernen sein Leben verändert (vgl. B 7,6-8).

¹⁸ Vgl. W. Marotzki ebd., S. 72: „Die Herstellung eines solchen Zusammenhangs der Erlebnisse und Erfahrungen erfolgt über Akte der Bedeutungszuschreibung...Sinn ist der Modus der Verknüpfung zwischen bedeutungsvollen Ereignissen.“

¹⁹ Vgl. B 3,15. Es ist nicht zu übersehen, dass die intendierten Rezipienten seiner Lebensbeschreibung die gleiche Fragestellung verfolgen wie – vom Einzelfall auf viele Fälle allgemein ausweitend – die Biographieforschung. Vgl. dazu W. Marotzki ebd., S. 77: „Es geht um die Analyse von Mustern der Selbst- und Weltdeutung auf der Basis kontrastiv vergleichender Einzelfallanalysen. Es interessieren jene kognitiven Ordnungsstrukturen, denen Individuen im Prozeß ihrer Selbst- und Weltauslegung folgen.“

Der Lernprozess, dem Seuse sich selber unterworfen hat und den er durch sein Erzählen und dessen schriftliche Fixierung in Form eines Buches seinen Zuhörern und Lesern eröffnet, basiert auf folgenden Strukturelementen:

(I) Der Bezug zu einer Vorbildfigur (in Seuses Fall Jesus Christus): Zentrale Züge von dessen Leben, Einstellungen, Handlungen und Auffassungen werden Gegenstand intensiver Beschäftigung²⁰. Dies geschieht dadurch, dass Seuse die zeitliche Differenz Vergangenheit – Gegenwart im Verhältnis zu seiner Vorbildfigur aufhebt, diese aktuell setzt, Empathie und eine Identifikation mit dieser Person entwickelt, die so weit geht, dass auch hier – auf der interpersonalen Ebene – annähernd der Abstand zu seiner Vorbildfigur aufgehoben ist: Das Leiden – der für Seuse zentrale Existenzvollzug seines Vorbildes Jesus – vergegenwärtigt Seuse, indem er in seinem eigenen Lebensraum den Weg Jesu zum Kreuz inszeniert: so parallelisiert Seuse in der Rolle des Wegbegleiters seines Vorbildes Elemente seines Raumes mit Gegebenheiten von dessen Leidenssituation; an einer anderen Stelle erscheint er infolge eines Perspektiven- und damit einhergehenden Rollenwechsels als Begleiter der Gottesmutter am Grab Jesu²¹. Indem Seuse den Leidensweg der von ihm gewählten Vorbildfigur auf diese Weise in seiner Vorstellung inszeniert, kommt es zu einer affektiven Partizipation an dessen Leben. Diesen Prozess der Assimilierung treibt Seuse noch dadurch weiter, dass er durch eigenes Handeln bei sich bewirkt, was

²⁰ Dies entspricht dem, was P.G. Zimbardo (1983), S. 227 als konstitutiv für das Beobachtungslernen ansieht. Er formuliert: „Damit Beobachtungslernen überhaupt stattfinden kann, muß die Aufmerksamkeit auf die wesentlichen Merkmale eines Modells gerichtet sein, und sie müssen genau wahrgenommen werden.“

²¹ Zur Funktion der Vergegenwärtigung vgl. P.G. Zimbardo ebd., S. 227f: „Weil das Beobachtungslernen sich gewöhnlich dann auswirkt, wenn das Modell nicht anwesend ist, ist es plausibel anzunehmen, dass Handlungen von Modellen erinnert werden. Symbolische Vorstellungen tatsächlich stattgefundenen Vorgänge ermöglichen uns ihre Speicherung im Gedächtnis und den Abruf gespeicherter Inhalte, wenn die Situation es erfordert...Wenn man sich diese Gedächtnisspuren wiederholt vergegenwärtigt oder wenn man die modellierten Verhaltensmuster wiederholt übt, dann erleichtert dies das Ausführen des Gelernten.“

seinem Vorbild widerfahren ist, um in gleicher Weise wie dieses reagieren zu können. Die Paradoxie, dass Seuse seine Aktivität dazu einsetzt, um Passivität, den Zustand des Leidens zu erreichen, findet in der Sinnggebung des Lebens, die Seuse bei seinem Vorbild erkennt, ihre Erklärung: Als „Weg“ und „Tor“ zum vollkommenen Leben (B 205,6) stellt das Leiden die Schlüsselkompetenz dar, die man sich aneignen muss, damit das Leben gelingen kann. Abstrahiert man von der inhaltlichen Bestimmung, wie Seuse sie als Theologe vornimmt, kann in Bezug auf die durch Bildung zu erwerbende Lebenskompetenz grundsätzlich folgendermaßen formuliert werden: Was im Leben zu lernen ist, kann nur das sein, was zu einem geglückten Leben führt – jegliches Tun oder Nichttun, jegliche Einstellung und Verhaltensweise lassen sich von diesem Ziel her auf ihre Berechtigung und ihren Sinn hin überprüfen. Mit Leiden ist eine Verhaltensweise genannt, die Sinn macht, weil es sich nach Seuses Überzeugung – wie an seinem Vorbild deutlich wird – als anschlussfähig zeigt für ein vollkommenes Leben; zugleich erlaubt es die Selektion aller anderen Möglichkeiten, die nicht diesem Ziel dienen. Seuse identifiziert sich also mit dem Grundvollzug seines Vorbildes, weil er aufgrund seines Selbstverständnisses dessen Folgen für wünschenswert hält. Zum Erwerb von Lebenskompetenz kommt es jedoch nur dadurch, dass die Identifikation konkrete Gestalt annimmt in Seuses eigenem Leben; er rezipiert sein Modell, indem er zentrale Züge von dessen Leben in seinem Leben realisiert: durch eine sym-pathische, intensive, von Liebe (B 257,17-19) getragene nachhaltige Beschäftigung, d.h. alles Vorstellen, Denken und Handeln einbeziehendes Umgehen mit diesem Grundvollzug. Ergebnis ist, dass man „wie weiches Wachs durch die Erhitzung für den Eindruck des Siegels geformt“ wird und das Leben des Vorbildes „widerspiegelt“ (B 155,17f).

(II) Die imitative Phase in Seuses Persönlichkeitsentwicklung kommt dadurch an ihr Ende, dass Seuse andere Menschen unter dem Gesichtspunkt beobachtet, wie diese ihr Leben nach Jesus Christus als Vorbild gestalten (B 98,11-14). Die Mehrzahl von Vorbildern und die an ihnen zu beobachtende Möglichkeit, das Leben und Leiden Jesu unterschiedlich – der persönlichen Situation entsprechend – zu rezipieren (vgl. B 107,28-30;108,5), führt zur Individualisierung des Bildungsgeschehens; d.h. das Verstehen des Rezipienten und dessen Auswahl beeinflussen, wovon der Mensch gebildet wird. Dementsprechend empfiehlt Seuse Elsbeth Stigel, als diese meint die strenge Lebensweise der Altväter genau kopieren zu müssen: „Unterlass derlei übertriebene Strenge, da dies der Schwäche der Frau und deiner wohlgeordneten Natur nicht ziemt... Du sollst aus all dem dir selbst auch einen Teil nehmen, den du mit deinem schwachen Körper fertig bringen kannst, damit Untugend in dir sterbe und du ein langes Leben führen könntest. Das ist eine lang dauernde Übung und für dich das Beste.“(B 107,9-17)

(III) Eine dritte Phase besteht darin, dass der Mensch sich ganz von der Orientierung an (Vor-)bildern löst (vgl. B 98,11-14; 158,24-29) und sich von seiner Vernunft leiten lässt. Solange diese jedoch nicht geschult ist, besteht die Gefahr, dass ihr die erforderliche Unterscheidungsfähigkeit fehlt (B 3,14f). Einen Menschen mit einer derartigen Vernunft schildert Seuse folgendermaßen: Er „wird in seinem Inneren schäumend wie gärender Most, der noch nicht zu sich selbst gekommen ist; und so stürzt er sich auf das, was er versteht oder was ihm ohne Unterscheidung vorgelegt wird von jemandem, der ebenso ist; auf diesen hat er dann allein zu hören und auf keinen anderen; und dann will er nach eigenem Gutdünken alle die Dinge deuten und so entgleiten sie ihm, wie sie ihrer eigenen Natur nach sind... Diesen Menschen geht es wie den Bienen, die den

Honig hervorbringen; wenn sie erwachsen sind und zum erstenmal aus den Körben schwirren, so fliegen sie in verstörter Weise hierhin und dorthin und wissen nicht, wohin; einige verfliegen sich und gehen verloren, andere finden wieder mit guter Ordnung nach Hause zurück. So geschieht es auch mit diesen Menschen.“(B 159,7-13.17-21) Dem falschen Vernunftgebrauch begegnet Seuse, indem er seinen Lesern Kriterien²² an die Hand gibt, die verhindern, dass man orientierungslos ist, aktuelle Erfahrung falsch bewertet und einordnet sowie alles einer konzeptionslosen, oberflächlichen und rein subjektiven Beurteilung unterzieht. Mit den in Form von vernünftigen Sprüchen und Lehren entfalteten Unterscheidungen will Seuse den Menschen „der Sinnlichkeit entziehen und ihn in geordneter Weise zu vernünftiger Wahrheit führen, wenn sie auch nicht jeder versteht; denn es ist genügend bekannt, dass niemand grober Blindheit und dummer Sinnlichkeit gegenüber genau genug sprechen kann.“(B 158,9-12)

(IV) Das von Seuse anvisierte und mit Begriffen wie Wahrheit oder Einssein umschriebene vollkommene Leben liegt als Lebensziel allem Einzelleben voraus und ist – die alltägliche Erfahrungswelt transzendierend - weder wahrnehmbar noch durch Denken einholbar. Da es aber nur dann einen bestimmenden Einfluss auf die Bildung des Menschen ausüben kann, wenn konkrete Vorstellungen von diesem Ziel existieren, entwickelt Seuse zur Veranschaulichung Bilder vom vollkommenen Leben. Die Frage, die sich ihm dabei stellt, richtet sich auf die Aussagefähigkeit dieser Bilder. Seuse formuliert: „Wie kann man Bildloses auf bildhafte Weise ausdrücken und Weiseloses aufweisen, das jenseits aller Sinne und aller menschlichen Vernunft liegt?“(B 191,6f) Seuses programmatische Antwort, „Bilder mit Bildern austreiben“ zu

²² Seuse spricht von *guot underscheit*

wollen (B 191,9), heißt nichts anderes, als dass die Festlegung des vollkommenen Lebens auf ein bestimmtes Bild davon verhindert werden soll. Indem verschiedene Bilder entfaltet werden, entwickelt sich über die Anschauung ein waches Bewusstsein für ein vollkommenes Leben. Zugleich bedeutet dies, dass der Mensch, der den Prozess der konkreten Vorstellungsbildung verfolgt, im Durchgang durch die verschiedenen Bilder, sofern dies nicht im „eiligen Darübergleiten..., sondern mit herzlicher Liebe...“ geschieht (B 257,15-18), an diesen jeweils partizipiert: er beschäftigt sich mit ihnen, indem er sie jeweils aufmerksam mit Blick auf sein eigenes Leben bedenkt; indem er sie vergleicht, nach dem jeweiligen Unterschied zwischen ihnen sucht und den verschiedenen Entwürfen von Leben Anregungen für sein eigenes Leben entnimmt. Solange er auf diese Weise in den lebendigen Prozess der Vorstellungsbildung involviert ist, wird er davon bestimmt und folglich dadurch auch gebildet²³.

D. Ergebnisse

Ich fasse zusammen, indem ich mich auf das Grundsätzliche beschränke:

(1) Dem Begriff „Bildung“ liegt den Ausführungen der behandelten Autoren zufolge ein Geschehen zugrunde, bei dem es darum geht, dass man zum Bild eines anderen wird. Dies heißt: man wird gebildet, indem man das Bild eines anderen empfängt; das Bild prägt, formt, gestaltet den Bildempfänger nach dem Muster dessen, was als Bild auf ihn einwirkt.

(2) Der durch eine Korrespondenz zwischen dem Bildungsinhalt und der Rezeptionshaltung des zu Bildenden frei gesetzte Bildungsprozess hat eine (wie immer im Einzelnen

²³ Vgl. Michael Egerding (1997a), S. 206

beschaffene) Gleichheit zwischen beiden zum Ergebnis. Wie immer man diese Gleichheit näher bestimmt, zentral ist die transformatorische Kraft des jeweiligen Bildungsinhalts, die entsprechend dem Inhalt den zu Bildenden verwandelt.

(3) Mit „Verwandlung“ wird prozesshaft beschrieben, was zur Struktur von Bildung gehört:

(a) Zwei Größen verhalten sich zueinander wie Bildspender und Bildempfänger, wobei gilt, dass der Empfänger als Bild des Spenders bei aller möglichen Differenz zahlreiche identische Merkmale mit dem Bildspender teilt;

(b) die Funktion beider Größen ist damit jedoch nicht endgültig definiert, da die Frage, welche Aktivität den Bildungsprozess auslöst und entscheidend beeinflusst, sich nicht eindeutig beantworten lässt. In jedem Fall erweisen sich Mitteilung, Empfang und Aneignung/Verwandlung als charakteristische Elemente des Bildungsprozesses, auch wenn diese sich nicht in ein bestimmtes Ablaufschema pressen lassen.

(4) Was die Aneignung von Bildung betrifft, ist Eckharts These zu bedenken, dass man als Mensch ständig auf den Empfang von Bildung angewiesen ist. Denn Bildung bleibt aufgrund ihrer Funktion, Lebenskompetenz zu vermitteln, solange in Bewegung, wie das Leben selbst seine Lebendigkeit noch nicht verloren hat. Damit Bildung dem entspricht, muss sie von sich aus sogar dafür Sorge tragen, dass sie ihre Programme und Konzeptionen einem ständigen Veränderungsprozess unterwirft, um dem immer Größeren des Lebens Rechnung tragen zu können.

(5) Gegenüber der formal-abstrakten Beschreibung des Bildungsprozesses durch Meister Eckhart benennen Tauler und Seuse konkrete Faktoren, die eine Veränderung des Menschen durch Bildung ermöglichen. Insbesondere hat für beide in

diesem Zusammenhang das Modelllernen eine große Bedeutung, bei dem das Leben eines Vorbildes mit all seinen Zügen möglichst umfassend in Uneigennützigkeit und Selbstvergessenheit wahrgenommen oder rekonstruiert wird. Gebildet wird der Mensch dann, wenn – in einem zweiten Schritt - die genau beobachteten Handlungsmuster, Einstellungen und Ziele eines zum Vorbild gewordenen Lebens im eigenen Leben realisiert werden.

(6) Ungeklärt ist, wie es zur Identifikation mit dem Leben eines anderen Menschen und dessen Bewertung als Vorbild kommen kann. Die Ausführungen Heinrich Seuses geben Anlass zu folgender These: grundlegend ist für einen Menschen die Beobachtung, wie die eigenen Grunderfahrungen von einem anderen Menschen in dessen Leben dadurch bewältigt werden können, dass er über ein Lebenskonzept verfügt, aufgrund dessen ein sinnvolles Umgehen mit derartigen Erfahrungen möglich wird.

(7) Für eine Rezeption von zentralen Einstellungen, Handlungsmustern und Zielen des Modells schlägt Seuse szenische Verfahren vor: durch ein Wiederholen bestimmter Vollzüge des Vorbildes, ein Imaginieren von wichtigen Situationen in dessen Leben oder eine Rollenübernahme bestimmter Personen aus dem engeren Umfeld des Vorbildes können zentrale Einstellungen und Handlungsmuster von ihm aktualisiert und spielend im Leben dessen realisiert werden, der sich auf diese Weise mit einem Vorbild beschäftigt und dadurch bildet.

(8) Als Antwort auf die Frage nach dem Sinn von Bildung lässt sich aufgrund von Meister Eckharts Ausführungen formulieren, dass der Mensch durch Bildung die Kompetenz erwirbt, in Freiheit von aller Vielfalt des Lebens sich diese zunutze zu

machen, in eine übergreifende Perspektive einzuordnen und dementsprechend sinnvoll über sie zu verfügen (vgl. Eckharts Darstellung des Schreibenlernens). Der Erwerb einer derartigen Kompetenz unterliegt bestimmten Bedingungen: erforderlich sind Rezeptionshaltungen wie radikale, durch keine egozentrischen Interessen verstellte Offenheit; Konzentration auf den jeweiligen Bildungsinhalt (verbunden mit der Selektion anderer, nicht so wichtiger Inhalte), eine andauernde kontinuierliche Beschäftigung damit; Liebe, d.h. zumindest eine hohe Wertschätzung und eine persönliche Bindung durch Sympathie dem betreffenden Inhalt gegenüber. Dies alles dient der Aneignung von Vorbildern, Kategorien und Konzepten, die als Bestandteile einer erworbenen Bildung den Menschen zu einer zunehmend personal verantworteten Selbst- und Weltauslegung befähigen.

Literatur

Egerding, M. (1997): Die Metaphorik der spätmittelalterlichen Mystik. Bd. I. Paderborn.

Ehrenspeck, Y. (2002): Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 141-154.

Gadamer, G. (1970): Über die Unverständlichkeit der Wissenschaft. In: Bücherei und Bildung, S. 21-27.

Hellekamps, S. (1991): Erziehender Unterricht und Didaktik. Weinheim.

Klafki, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.

Lenzen, D. (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik 43, S. 949-968.

Marotzki, W. (1996): Neue Konturen Allgemeiner Pädagogik: Biographie als vermittelnde Kategorie. In: Borelli, M./Ruhloff, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. II. Hohengehren, S. 67-82.

Tenorth, H.-E. (1997): "Bildung" – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 43, S. 969-984.

Sloterdijk, P. (1989): Eurotaismus. Zur Kritik der politischen Kinetik. Frankfurt a.M.

Willke, H. (3. Aufl. 1999): Systemtheorie II: Interventionstheorie. Grundzüge einer Theorie der Intervention in komplexe Systeme. Stuttgart.

Zimbardo, P.G. (4. Aufl. 1983). Bearb. u. hrsg. von Angermeier, W.F./Brenselmann, J.C./Thiekötter, Th.J.: Psychologie. Berlin.