

Braucht, wer von Bildung redet, ein Menschenbild?

Ein Blick auf die EKD-Denkschrift »Maße des Menschlichen«

Die im Jahr 2003 erschienene Bildungs-Denkschrift der EKD ist bereits in vielen Medien und Fachzeitschriften vorgestellt und gewürdigt worden.¹ Die Resonanz war fast durchweg freundlich, wenn auch nicht gerade enthusiastisch.

Dass die Denkschrift nicht begeisterter aufgenommen, aber auch nicht kontroverser diskutiert wurde, hängt wohl mit ihrer argumentativen Ausgewogenheit zusammen. Darin kann man eine Stärke sehen, man kann es aber auch als Zahnlosigkeit beklagen (so die Stellungnahme der AEED, des Fachverbands evangelischer Religionspädagog/innen). Außerdem gibt es in einer Kirche und einer Gesellschaft, die stark durch organisierte Interessen bestimmt sind, natürlich kaum eine Gruppe, die ihr besonderes Anliegen durch eine thematisch derartig breit angelegte Denkschrift angemessen repräsentiert sähe: Den einen geht sie zu wenig auf die Genderfrage ein, anderen zu wenig auf die Benachteiligung von Migrantenkindern, wieder andere hätten die Bedeutung der religiösen Erwachsenenbildung gerne stärker herausgestellt gesehen. Die einen vermissen einen klareren Bezug auf die protestantische Bildungstradition (FAZ), andere fragen sich, ob die Konfessionalität in der Bildungsdiskussion so stark betont werden muss und warum man hier als »protestantisch« firmieren lässt, was unter Christ/innen Konsens sein sollte (RU heute).

Das lässt schon erahnen, dass in einer solchen kirchlichen Stellungnahme eine Quadratur des Kreises versucht werden muss: Sie soll nicht zahnlos sein, darf aber auch nichts und niemanden vergessen. Sie soll genuin protestantisch sein, aber diese konfessionelle Tradition so plausibilisieren, dass ihr möglichst alle zustimmen können. Dafür, dass dies eigentlich unmöglich ist, ist es der Denkschrift aus meiner Sicht ganz gut gelungen.

Die Wortmeldung der EKD braucht auf dem Hintergrund ihrer breiten Rezeption hier nicht noch einmal in allen Einzelaspekten referiert werden. Die Auseinandersetzung mit ihr soll vielmehr zugespitzt werden auf das Thema dieses Jahrbuches: die Frage nach dem Menschenbild und dessen bildungstheoretischer Relevanz. Zur allgemeinen Orientierung möchte ich Struktur und Inhalt der »Maße des Menschlichen« zuvor aber wenigstens kurz skizzieren.

1 Vgl. Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2003.

1 Kurzer Abriss von Struktur und Inhalt der Denkschrift

Die Schrift geht zunächst auf die aktuellen *Herausforderungen* ein, die sich im gegenwärtigen Bildungsdiskurs artikulieren. Natürlich ist hier von PISA die Rede und dessen die deutsche Öffentlichkeit aufstörenden Befunden. Natürlich ist von der seither intensivierten Diskussion um bildungspolitische und schulische Reformen die Rede: von früherer Lernförderung, größerer Autonomie der Einzelschulen, Verbesserung der schulischen Lernkultur, Ausgleich sozialer Benachteiligungen, von Kerncurricula, Qualitätsstandards, empirischer Evaluation usw. Die neuralgischen Punkte werden sehr sachkundig angesprochen, mangelnde Vertrautheit mit der Diskussionslage wird man den Verfasser/innen der Denkschrift sicherlich nicht vorhalten können.

Die hinlänglich bekannten Reform-Anliegen werden jedoch nicht einfach nur aufgerufen, sondern mit durchaus kritischen Akzentuierungen versehen: Engere Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem: Ja – aber entscheidender Maßstab muss letztlich eine auf die individuellen Bedürfnisse abgestellte Förderung sein; Forderung nach größerer Selbstverantwortlichkeit des Einzelnen für die Organisation seiner bildnerischen Ressourcen: Ja – aber keine einseitige Ökonomisierung der Bildungslandschaft; lebenslanges Lernen: Ja – aber kein »Diktat der lebenslänglichen Anpassung an sich ständig verändernde wirtschaftliche Erfordernisse« (Vorwort M. Kock). Usw.

Auch wenn die Argumentation hier in der Tat recht vorsichtig ist, wird doch schon in diesem ersten Kapitel deutlich, warum die EKD sich überhaupt mit dieser Denkschrift zu Wort meldet: Es geht bei der Reform des Bildungswesens nicht nur um frühere Förderung, effizienteres Lernen, mehr Wissen usw., sondern über solche Forderungen und die ihnen zugrunde liegenden formalen Steigerungsprinzipien hinaus um die Fragen: Lernen, Wissen, Bildung wozu? Was sind die Maßstäbe, »an denen Bildung in ihrer humanen Qualität zu messen ist« (9)?

In den Kapiteln zwei und drei sollen solche *Maßstäbe* entfaltet werden. Hier kommt die Denkschrift zu ihrem eigentlichen Anliegen, und hier entscheidet sich, ob sie in die gegenwärtige Bildungsdiskussion etwas einzubringen hat, was den Aufwand einer solchen Stellungnahme lohnt. In Fortführung früherer Verlautbarungen (insb. »Identität und Verständigung« von 1994) wählt die Denkschrift einen »subjekt- und biographieorientierten Ansatz« (vgl. 11). Das hat in diesem Falle die Konsequenz, dass die Maßstäbe des Menschlichen nicht einfach aus einem »biblischen« oder »christlichen« Menschenbild direkt abgeleitet werden, sondern dass man zunächst einmal »Lebenslagen« besichtigt: Lebenslagen von Kindern, von Jugendlichen, von Erwachsenen.

Auch in diesen Ausführungen zeigt sich durchgängig die hohe fachliche Kompetenz der Verfasser/innen, die sehr genau wissen, inwiefern Kindheit sich verändert hat, mit welchen Belastungen Jugendliche heute fertig werden müssen und dass die Entwicklungsaufgaben, denen sich Erwachsene heute zu stellen haben, sehr verschieden sind.

Erst nach diesem eher beschreibend-analytischen Zugriff stellt man sich die Frage: »Was ist der Mensch?« (48ff) Gerade an diesem Punkt bleiben die Ausführungen allerdings erstaunlich knapp. Zudem umkreisen sie eher die Schwierigkeit, diese Frage zu beantworten, als dass sie selbst schon eine Antwort wären. Die Überlegungen werden dann in »Grundsätze evangelischen Bildungsverständnisses« hinein ausgezogen. Und auch in diesem Punkt fasst man sich außerordentlich kurz. Von den inhaltlichen Optionen, die hier getroffen werden, wird noch die Rede sein. Das vierte und (von den abschließenden Thesen abgesehen) letzte Kapitel macht an ausgewählten Schlüsselproblemen klar, dass dieses evangelische Bildungsverständnis *Konsequenzen* hat: Konsequenzen für das Verständnis von Bildung, die über die heute im Vordergrund stehenden »Kompetenzen«, »Standards« und »Qualifikationen« hinaus auf die personale Integration all dessen abzielen hätte; Konsequenzen für die Relativierung ökonomischer Leistungserwartungen, weil es letztlich nicht um »die Frage nach dem erfolgreichen Leben, sondern die nach dem »guten Leben«« (74) geht; Konsequenzen für die Gestaltung des Globalisierungsprozesses, der das (Bildungs-)Problem stellt, wie »Interkulturalität als innere Einstellung in der Bevölkerung« (78) verankert werden kann. Darüber hinaus werden Konsequenzen des evangelischen Bildungsverständnisses für Zeit-Bewusstsein, Geschichts-Bewusstsein und Transzendenz-Bewusstsein aufgezeigt. Bei alledem wird deutlich, dass Wissen und Können nie anders als »im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens« (66) entwickelt werden können. Und am Ende steht der Satz: »Unter diesem Blickwinkel ist die Frage nach Gott geradezu als Schlüsselproblem zukunftsfähiger Bildung anzusprechen – nicht so, dass es zum Gottesglauben bildungstheoretisch keine Alternativen gäbe, wohl aber so, dass die mit der Gottesfrage verbundenen Fragen bildungstheoretisch unausweichlich sind.« (88)

2 Was sagt die Denkschrift zum Thema »Menschenbild«? Versuch einer Rekonstruktion

Schon dieser Versuch, die Überlegungen der Denkschrift abrisshaft vorzustellen, lässt, bezogen auf die Menschenbild-Thematik, mindestens zweierlei erkennen: 1. Die Verfasser/innen sehen, dass ein spezifisch evangelischer Beitrag zur gegenwärtigen Bildungsdiskussion, der über Tagesfragen hinaus das Grundsätzliche im Blick hat, nicht umhin kommt, auf so etwas zu rekurren wie ein biblisches, christliches oder gar protestantisches Menschenbild. 2. Sie tun sich nicht leicht mit einer solchen anthropologischen Fundierung ihrer »Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft« (vgl. Untertitel); ja, man könnte sagen: Sie tun sich so schwer, dass ihre Darstellung an diesem entscheidenden Punkt höchst spannungsreich ausfällt.

Auf der einen Seite erweckt man den Eindruck, dass es nicht möglich sei, zu einem substantiellen Bildungsbegriff zu gelangen, ohne sich dabei auf ein bestimmtes Menschenbild zu beziehen; so bemängelt man etwa, dass viele »Programme und Konzeptionen der Wissens- und Lerngesellschaft ... auf eine Explikation des zugrunde liegenden Menschenbildes ... verzichten« (28). Auf der anderen Seite ist die Argumentation der Denkschrift selbst ein guter Beleg dafür, dass selbst eine konfessionell gebundene Kirche heute große Mühe hat, eine solche Explikation zu leisten; so räumt man ein: »Was den Menschen ausmacht, ist strittig. Sichere Pfade der Erkenntnis gibt es nicht, weder empirisch noch normativ« (48).

Nun könnte man, frei nach dem zivilgesellschaftlichen Grundsatz, dass kultiviert ausgetragener Streit mehr Kohäsion zu stiften vermag als schneller Konsens, sagen: Dass in einer Gesellschaft unterschiedliche Auffassungen über das ›Wesen‹ des Menschen bestehen, müsste, für sich genommen, nicht unbedingt ein Problem sein. Ein solcher Streit setzte allerdings das Vorhandensein kraftvoller positioneller und gleichwohl verständigungsfähiger Perspektiven zum Thema ›Menschenbild‹ voraus; gerade an solchen Perspektiven aber fehlt es gegenwärtig. Warum eigentlich? Vermutlich hängt dies mit der nur allzu gut begründeten Besorgnis zusammen, dass man sich bei der Rede von einem ›Menschenbild‹ dazu verführen lassen könnte, durch Ideologie und Anmutung zu ersetzen, was die »sicheren Pfade der Erkenntnis« anthropologisch nicht hergeben.

Diese Besorgnis wird von den Verfasser/innen der Denkschrift geteilt. An diesem Punkt werden sie sogar erstaunlich deutlich: Sie sprechen von »sogenannten Menschenbildern«, die ausdrücklich zu propagieren oder verdeckt zu infiltrieren »die umfassendste Versuchung dar(stelle), über Menschen zu verfügen – besonders dann, wenn sie im Mantel hehrer Werte und religiöser Überzeugungen daherkommen, für deren Durchsetzung im Extrem jedes Mittel recht ist« (50). Im Hintergrund steht das Erste Gebot. Ist dann aber in Anbetracht dieser Schwierigkeiten ein begründetes Menschenbild überhaupt noch möglich? Liegt es dann nicht tatsächlich nahe, genau das zu tun, was die Denkschrift den »Konzeptionen der Wissens- und Lerngesellschaft« vorhält, nämlich sich an die Sachfragen zu halten und pragmatische Klärungen anzustreben?

Das nun freilich ist entschieden nicht der Weg der Denkschrift. Sie will ja gerade »zu erwägen geben, welche humanen Verluste eine Gesellschaft erleidet, wenn sie Grundlagenfragen von Bildung und Erziehung vernachlässigt« (60) – und zu diesen Grundlagenfragen zählt sie eben auch die Frage nach dem einem bestimmten Bildungskonzept zugrundeliegenden Menschenbild. Wenn also der Rekurs auf diese Ebene einerseits nicht ausgespart bleiben darf, wenn man sich andererseits bei der Begründung eines Menschenbilds aber weder auf wissenschaftliche Erkenntnis verlassen kann noch auf hehre Ideale stützen soll, muss die Denkschrift zeigen, wie von einem Menschenbild dann heute noch verwortet gesprochen werden kann.

Eines der schwierigsten in diesem Zusammenhang zu lösenden Probleme ist die Frage, inwieweit anthropologische Aussagen universale Geltung beanspruchen können. Die Denkschrift spricht hier vom »Dilemma von Partikularität und Universalität« (48): Auf der einen Seite lasse sich vom Menschen als solchem, das heißt jenseits seiner jeweiligen geschichtlichen, gesellschaftlichen und biographischen Lebensbedingungen, schlecht reden. Auf der anderen Seite dürfen Maßstäbe des Menschlichen natürlich auch nicht einfach nur Ausdruck dessen sein, was im Rahmen bestimmter Bedingungen faktisch gerade als »menschlich« gilt. Wenn man in Anbetracht dieses Dilemmas dennoch zu einem halbwegs konsensfähigen Bestand einer über Zeit und Raum hinweg gültigen Anthropologie gelangen will, scheint der Weg über die konstitutionellen Grundrechte heute noch am gangbarsten. (Vgl. 48) Dieser Weg führt zu den Menschenrechten und damit zur Anerkennung einer jedem Menschen als Person unterschiedslos zukommenden Würde. In dieser Anerkennung konvergieren grundgesetzliche Normierung und die reformatorische Einsicht, »wonach nicht das Werk die Person macht, sondern dank göttlicher Anerkennung die Person das Werk« (49).

Es wäre nun gewiss möglich, diesen Weg weiter zu beschreiten und genauer nach den Voraussetzungen zu fragen, unter denen menschliche Würde überhaupt nur als unantastbar gelten kann. Diesen Weg schneidet die Denkschrift jedoch ab – mit der lapidaren Auskunft: »Bei der Frage nach dem Menschenbild helfen ... abstrakte Antworten nicht weiter.« (49) Offensichtlich möchte man den Formalismus prinzipienethischer Abduktionen und Deduktionen vermeiden. Deshalb versucht man, das Partikularitäts-Universalitäts-Dilemma anders zu lösen.

Entscheidend an dem nun beschrittenen (in der Denkschrift selbst nicht weiter explizierten) Argumentations-Weg scheint mir zu sein, dass er eine positionelle Perspektivik (das »biblische Menschenbild«) dadurch verständigungsfähig zu machen versucht, dass er zeigt, was sie für den Umgang mit konkreten gesellschaftlichen und individuellen Herausforderungen heute austrägt; dies aber eben nicht im Sinne einer Deduktion situativer Handlungsorientierungen aus allgemeinen Prinzipien, sondern im Sinne einer Erinnerung an Erfahrungen, welche »die Kirche« im Horizont des biblischen Menschenbildes gemacht hat. Das biblische Menschenbild wird also nicht zuerst einmal »als solches« präsentiert, sondern es wird von den Erfahrungen her zugänglich zu machen versucht, zu denen es Menschen verholfen hat; und zwar von Erfahrungen her, die, weil sie im Zusammenhang mit »weltgeschichtlichen Veränderungen« (55) stehen, von mehr als nur partikularer Bedeutung sind.

Die Denkschrift unterscheidet vier Ebenen, auf denen sich solche weltgeschichtlichen Veränderungen vollziehen: eine räumliche, eine zeitliche, eine sachliche und eine soziale Ebene. Auf jeder dieser Ebenen hat die Kirche Erfahrungen gemacht, die für den Streit um die Maßstäbe des Menschlichen von Interesse sind. Beispiel: Die zeitliche Ebene. »In zeitlicher Hinsicht werden alle globalen Entwicklungen von dem Diktat der Beschleunigung beherrscht. Bildung aus christlicher Sicht lebt ... hier von anderen Einsichten. Die Kirche hat seit ihren Anfängen gegenüber der chronologischen Zeitmessung Erfahrung mit rhythmisierter Zeit in Lebenslauf und Kirchenjahr gemacht« (56). Hier wird an die Unterscheidung von Werktag und Sonntag, an die Zeiten des Kirchenjahres und an die auf biographische Zeit-Wenden bezogenen

kirchlichen Kasualien erinnert. Man könnte sagen: Wenn Menschen unentwegte Beschleunigung nicht als Fortschritt, sondern als unmenschlich, und wenn sie im Gegenzug dazu ein Leben im Rhythmus erfüllter Zeiten als beglückend erfahren, kann dies als ein Indiz für die mit der ›conditio humana‹ gegebenen Möglichkeiten und Grenzen genommen werden: als Indiz für einen Maßstab des Menschlichen. Auch wenn diese Argumentation nicht auf allen vier Ebenen ganz konsequent durchgehalten wird, geht es doch durchweg um zwei Momente: 1. weltgesellschaftliche Veränderungen auf die mit ihnen verbundenen Gefährdungen für ein »gutes Leben« hin zu bedenken; und 2. in der Begegnung mit vom biblischen Menschenbild inspirierten Praxisformen (im Umgang mit dem Raum, mit der Zeit, mit den Sachen und mit den Anderen) Maßstäbe des Menschlichen zu erschließen.

Erst auf diesem Hintergrund werden dann »grundsätzliche Momente im biblischen Menschenbild« (59) direkt angesprochen: »die Bestimmung des Menschen als Geschöpf und Ebenbild Gottes«, die Einsicht, dass der Mensch »nicht nur zum relativ Guten, sondern auch zum abgrundtief Bösen fähig ist«, die Erkenntnis, dass gelungene Beziehungen nicht durch die »Logik des Geldes« oder der »aufrechnenden Moral« (59) ermöglicht werden, sondern nur durch die alle Vernunft sprengende Gewährung von Gnade, schließlich: dass der Mensch von Gott her Person ist »in unveräußerlicher Menschenwürde« (60).

Wenn man es auf diese Weise aus seinen konkreten Entstehungszusammenhängen und seinen narrativen und doxologischen Entfaltungen herausdestilliert, wirkt dieses biblische Menschenbild keineswegs wie die ›Antwort auf alle Fragen‹. Für nicht-christliche Leserinnen und Leser der Denkschrift ist es in dieser konzentrierten Form auch wohl zu voraussetzungsreich. Gerade der so wichtige dritte Punkt, der der »Logik des Geldes« die Un-Logik der Gnade gegenüberstellt, ist ohne eine gewisse Vertrautheit mit der christlichen Tradition und der sich an sie heftenden Vision erfüllten Lebens nur schwer nachvollziehbar. Auch von daher waren die Verfasser/innen der Denkschrift gut beraten, das biblische Menschenbild erst einmal von den Erfahrungen her zu entfalten, die in seinem Horizont möglich sind: mit den räumlichen, zeitlichen, sachlichen und sozialen Beziehungen, in denen Menschen stehen.

Im weiteren wird, wieder bezogen auf die schon genannten vier Ebenen, gezeigt, wie die am biblischen Menschenbild gewonnenen Maße des Menschlichen in die konkreten Lebensverhältnisse der Menschen heute umzusetzen wären. Von besonderen Interesse ist dabei natürlich die Frage: Was bedeuten diese Perspektiven für das Verständnis von Bildung?

Auch an diesem Punkt argumentiert man, sehr zu Recht, wieder ausgesprochen vorsichtig: »Bilder vom Menschen und die Bildung des Menschen hängen zwar miteinander zusammen, aber für die komplizierten bildungspolitischen Probleme und pädagogischen Aufgaben lassen sich aus den biblischen Grunderfahrungen des Glaubens und aus theologischen Glaubenslehren konkrete Folgerungen nicht einfach deduzieren. ›Grundsätze‹ haben eine andere Funktion, sie bezeichnen positiv allgemeine Richtlinien und markieren negativ Grenzen« (60). Sie müssen auf konkrete Situationen hin immer wieder neu ausgelegt werden.

3 Die wichtigsten Merkmale des von der Denkschrift geltend gemachten Menschenbildes

Soweit der Versuch, den – aus meiner Sicht sehr interessanten – anthropologischen Argumentationsgang der Denkschrift in seinen wesentlichen Bestandteilen zu rekonstruieren. Abschließend möchte ich die wichtigsten Merkmale des auf diese Weise in die Bildungsdiskussion eingebrachten Menschenbildes noch einmal herausstellen:

Es betont die dem Menschen zugetraute und zugemutete *Selbstständigkeit*. Gerade in diesem Punkt sieht man sich als Sachwalter eines spezifisch reformatorischen Erbes. Wer in dessen Sinne mündig sein soll, muss freilich auch in der Lage sein, sich selbst und seine Ziele zu reflektieren. Von daher stellt sich Selbstreflexivität als unaufgebbare Dimension des Bildungsbegriffes dar.

1. Es betont die dem Menschen übertragene *Verantwortung*. Dass der Mensch Verantwortung zu übernehmen hat für seine Mit- und Umwelt, ist eine der wesentlichen Implikationen des Gedankens der Gottebenbildlichkeit. Aus dieser Sicht hat Bildung auch mit dem Aufbau »fürsorglicher Lebensverhältnisse« zu tun: »einer Kultur des Mitgefühls, der Barmherzigkeit und der Hilfsbereitschaft« (63).

2. Es fordert, dass *Systeme und Ordnungen* den Menschen dienen und nicht umgekehrt den Menschen in mehr und mehr überfordernder Weise zugemutet wird, sich den Anforderungen der Systeme anzupassen. Die den Menschen in immer höherem Umfang abverlangte Flexibilität und Mobilität führen vielleicht zu größerer Produktivität, drohen aber gleichzeitig den »inneren Menschen« zu beschädigen: seine Behaustheit im Raum, seine Erfahrung erfüllter Zeit, sein Empfinden für den Wert der Dinge und seine Einsicht, dass er sich ein »gutes Leben« letztlich nicht verdienen kann.

3. Es fordert, der *ideellen Seite des Daseins* mehr Aufmerksamkeit zuzuwenden bzw. »zwischen »Oberfläche« und »Tiefe«« (49) zu unterscheiden. Materielle Voraussetzungen für ein menschenwürdiges Dasein sind von großer Bedeutung, ermöglichen aber nicht von sich aus ein sinn erfülltes Leben. Denn alles, was der Mensch erfährt, ist der Deutung bedürftig, und erst im Horizont solcher Deutungen gewinnen Räume Bedeutung, Zeiten Struktur, Dinge Wert und andere Menschen einen bestimmten Aufforderungscharakter.

4. Es verweist auf das Erfordernis, dass sich der Mensch zu den vielfältigen Bezügen, in denen er steht, in ein bewusstes Verhältnis setzt. Zu diesen Bezügen gehört auch *der Bezug auf das, was den Menschen umgreift* und übersteigt. Indem er so nach Gott fragt, kann sich der Mensch gewahr werden: »Das Menschliche ist in der Menschlichkeit Gottes, die Möglichkeiten des Menschen sind in den Möglichkeiten Gottes gegründet« (60).

5. Es verweist auf *die Grenzen des Menschen Möglichen*. Die *conditio humana* stellt nicht nur ein ungeheures Potential unterschiedlichster

Entwicklungsmöglichkeiten dar, es setzt auch Grenzen. Dies gilt auch für den Wunsch zu lernen und das Bemühen um Bildung.

6. Und schließlich lässt es keinen Zweifel, dass der Mensch *beständig gefährdet* ist, sich selbst zu verfehlen: indem er Unfrieden sät, indem er gigantomanischen Machtgelüsten nachgibt, indem er sich unrealistischen Fortschrittshoffnungen hingibt, indem er sich zum Funktionselement anonymer Systeme reduzieren lässt, indem er die Opfer der Geschichte vergisst, indem er die Verantwortung für zukünftige Generationen nicht ernst genug nimmt.

Was kann eine derartige Denkschrift ausrichten? Man wird sich nicht täuschen dürfen: So beeindruckend diese »Evangelischen Perspektiven« sind – in ihrem Sachverstand, in der Umsichtigkeit ihrer Argumentation, in ihrer gedanklichen Tiefe, so wenig werden sie jemandem Eindruck machen, der nicht schon sensibilisiert ist für die hier geltend gemachten »Maße des Menschlichen«. Mit derartig differenzierten Darstellungen lässt sich politisch wohl kaum Landgewinn erzielen. Man mag ein solches Zurückschrecken vor dem Plakativen Zahnlosigkeit nennen – der Klärung der Frage, inwiefern ein Menschenbild braucht, wer über Bildung redet, kommt solche Besonnenheit sehr zustatten. Dafür muss man den Verfasser/innen dieser Denkschrift danken.