Fritz Krotz

ERZIEHUNG IN KORRESPONDENZ MIT DEM EVANGELIUM.

Über den Beitrag der Religionspädagogik zur Kirchwerdung der Kirche

Religionspädagogik hat die Aufgabe, "die Möglichkeit der Erziehung in Korrespondenz mit dem Evangelium" (O. Hammelsbeck) aufzusuchen. Sie weist dadurch auf das menschlichem Handeln immer schon vorangehende Handeln Gottes hin. Sie weiß gerade deshalb: Dadurch wird Erziehung in keiner Weise aus der pädagogischen Verantwortung herausgelöst. Im Gegenteil. Die Religionspädagogik, nach ihrem Beitrag zur Kirchwerdung der Kirche gefragt, muß diesen selbst als einen spezifisch pädagogischen ausweisen. Ich möchte das im 1. Teil anhand einiger Bemerkungen zum RU verdeutlichen. Im 2. Teil werde ich mich der These selbst zuwenden.

I.

Die Ergebnisse der kirchensoziologischen Untersuchung von A. Feige ¹⁾ haben mir das gestellte Thema nahegelegt; insbesondere die Ergebnisse, die den RU betreffen. Denn diese Untersuchung der Beziehungen und Einstellungen junger Erwachsener zur Kirche belegt, in wie starkem Maß es gerade der RU ist, der Kirche für Jugendliche erlebbar macht. Die Erwartungen an Kirche und das Bild von Kirche, das die Befragten haben, ist in erstaunlichem Umfang das Ergebnis ihrer schulischen Sozialisation.

W. Reinmuth hat diesen Befund interpretiert. Seine Interpretation hebt hervor, daß der RU von den Schülern offensichtlich in einer viel engeren Beziehung zu Glauben und Kirche gesehen wird, als man das in der Religionspädagogik gemeinhin annimmt oder angibt. Dabei hat sich gezeigt, daß die auch und gerade im RU erworbene Einstellung zur Kirche eine positiv-emotionale ist. Auf der affektiven Ebene liegen also die erworbenen Erwartungen der Kirche gegenüber. Viel schwächer ausgebildet ist im Vergleich dazu der Zugang zu Kirche, der auf der

Ebene liegt, auf der die Identität der Kirche definiert wird. Das ist die Ebene elementarer Glaubenslehre. Dieses Ergebnis bestätigt gewiß auch die Fruchtbarkeit des Ansatzes, der unter 'Problemorientierung' läuft. In gewissem Umfang ist das Ergebnis also gut zu verstehen: Es gelingt dem RU ein Stück weit, Kirche für Schüler im Kontext ihrer Lebenspraxis erlebbar zu machen. So gesehen fordert das Ergebnis dazu auf, dem RU vermehrte Aufmerksamkeit zuzuwenden. Es signalisiert damit zugleich aber auch einen Mangel.

W. Reinmuth hat zwischen den Absolventen allgemeinbildender und berufsbildender Schulen verglichen. Sein Ergebnis: Zusammen mit der höheren allgemeinen Reflexionsfähigkeit haben die ersteren auch die Fähigkeit, ihre Einstellungen zur Kirche ansatzweise biblisch-theologisch auszuweisen. Daß solche Fähigkeiten aber nur unter ihnen anzutreffen sind, gibt doch zu denken. Denn demnach schafft es der RU nicht, neben den positiven emotionalen Beziehungen zur Kirche auch "den Bedeutungsgehalt von fundamentalen Äußerungen der christlichen Lehre verstehbar zu machen und damit zu erschließen" ²⁾.

Soweit ich Einsicht habe, bestätigt sich das am praktizierten RU. Ich möchte das unter vier Aspekten nachvollziehen, in dem ich etwas zum Lehrer, den Schülern, der Gestalt und - wenn auch nur an einem Beispiel - dem Inhalt des RU sage. Denn das sind Dimensionen des Unterrichts: die immer schon in irgendeiner Beziehung zur Kirche stehen.

1. Zum Lehrer:

Reinmuth gibt im Blick auf Lehrer einer hart klingenden Vermutung Ausdruck, daß nämlich "die geringe theologische Durchdringung der RU-Inhalte etwas mit der Verlegenheit derjenigen zu tun hat, die... den christlichen Glauben entweder... als unzeitgemäß betrachten oder aber ihn überhaupt nicht akzeptieren als das, was er sein will" ³⁾.

Nun könnte einen das auf die Devise bringen, man müsse Lehrer eben dazu instand setzen, mehr Theologie in ihren Unterricht zu bringen. Ich kann es mir so einfach aber

nicht denken. Theologie erschließt Glaubenslehre noch nicht, sie reflektiert sie. Man muß schon bei der Aufgabe ansetzen, die sich die Religionslehrer selber stellen.

Und da habe ich Grund zu der Annahme, daß es nicht untypisch ist, wenn Religionslehrer ihre religionspädagogische Aufgabe so verstehen: Sie wollen die Zöglinge als die annehmen, die sie sind. Damit wollen sie zwischenmenschliche Grenzen überschreiten, verschüttetes Urvertrauen freilegen und es stabilisieren, selbst zu Außenseitern halten und etwas für ihre Reintegration tun: und in alledem wollen sie durch eine solche Vertrauenserfahrung ihre Zöglinge eben zu alledem auch selbst befähigen. Diese Aufgabe sehen sie als eine Konsequenz des Evangeliums an, wie sie es verstehen, ja geradezu als die Sache Jesu. Denn dazu gibt ihnen das Leben Jesu doch unbestreitbar das Vorbild.

Hier legt sich mir nun eine Vermutung nahe; die Vermutung nämlich, daß sie das tun, weil darin ihr Selbstverständnis als Pädagoge und ihr Selbstverständnis als Christ konvergieren und miteinander zur Deckung kommen. Sie bekunden jedenfalls, daß sie in ihrer so verstandenen Aufgabe mit sich als Christen identisch sind.

Um das an einem Beispiel festzumachen: Sie verstehen ihre kirchliche Vokation allen Selbstbindungen an ein kirchliches Lehrgesetz entgegen als die Bevollmächtigung eben dazu. Denn durch die Vokation werden sie doch mit der Frage konfrontiert, ob sie auch "selbst dahinterstehen".

Dabei ergibt sich aus dieser ganzen Aufgabenstellung ein immer wiederkehrender Konflikt. Vergebung und Annahme des Zöglings: ja! Aber wie steht es mit dem Zwang zur Notengebung? - Obwohl jeder diesen Konflikt schmerzvoll erleidet, hat es Schwierigkeiten zu zeigen, daß das so praktizierte Verständnis von Annahme, Vergebung oder Rechtfertigung - wenn schon nicht ganz falsch, so doch - defizitär ist. Es meint nämlich ohne Glauben auszukommen.

Das klappt aber eben immer nur so lange, wie sich bewährt, daß "die gute Tat fortzeugend Gutes muß gebären".

Natürlich ist das selbst schon eine Art Schönwetterglaube. Und er macht immer da Probleme, wo sich die Bedingung, unter die er stellt, nicht mehr erfüllt, bzw. wo sie nicht erfüllt wird, wo also die nachfolgende Tat ausbleibt. Aber sie muß dann eben erfüllt werden, die von diesem Glauben auferlegte Last muß dann getragen werden; - was auf das Glaubensbekenntnis hinauskommt: "Arbeiten und nicht verzagen!". Befreiender Glaube ist das nicht.

Der verdankte sich dem Vertrauensangebot jemandes, dem man es glauben kann, daß er selbst für eine Einlösung aller Bedingungen sorgen wird; der insofern also seinem Wort treu sein wird. Ist das aber schon oder auch bloß der Lehrer; - der Lehrer, der ein Glaubensangebot abgeben kann, das nicht dem Glauben immanent Bedingungen auferlegt, und das damit zwischen Person und Werk unterscheidet? Ein solches Angebot wäre da ins Spiel zu bringen, wo man einem Schüler die schlechte, aber doch offensichtlich gerechte Note nicht erspart; und das nicht bloß in der Hoffnung, sie möge sich noch als das auch pädagogisch Richtigere herausstellen; denn ein solches Angebot will bedingungslos gelten, es will geglaubt werden können. Das ist sein Maßstab.

Aber eben: Das ist ein elementarer Zusammenhang christlicher Lehre. Und die ist für viele vom Verdacht umgeben, nicht erfahrungsnah zu sein, oder gar: eine Kirche erfahrbar machen zu wollen, mit der man sich nicht identifizieren kann. Hier sitzt die Verlegenheit vieler, von der die Rede war.

Exakt mit dieser Verlegenheit aber würde es gelten, pädagogisch umzugehen. Helfende Unterstützung zur Selbstfindung, und in diesem Sinn Förderung des Zöglings ist jedenfalls dann noch nicht alles, was pädagogisch zu sagen ist, wenn damit nicht auch schon ausgeschlossen ist, daß man sich im Zögling bestätigt oder wiederholt sehen möchte. Die Formel, es gelte, den Zögling anzunehmen, sein Vertrauen zu wecken, schließt das leider oft noch nicht aus. Hinter ihr verbirgt sich leicht zwanghaftes Verhalten. Der

Bildungsbegriff, verstanden als pädagogische Norm, schließt das aus. Ich zitiere die bekannte Formulierung von H. Blankertz: "Die Inhalte dürfen mit ihren Ansprüchen den Educandus nicht determinieren, sondern als bildende Lehre müssen sie so verwandt werden, daß sie zugleich kritische Vernunft entbinden, die sich, potentiell jedenfalls, auch gegen die Inhalte selbst muß richten können." 4)

Die Berufung auf den Zögling schließt also gerade nicht aus, daß man ihm die Kirche erfahrbar macht, die einem Verlegenheit bereitet.

2. Deshalb nun zu den Schülern:

Daß Schüler selbst in sehr unterschiedlicher Weise im RU Kirche repräsentieren, das gerät ohne Erschließung eines inhaltlichen Zugangs wohl kaum in ihr Bewußtsein. So kann denn kaum die Hälfte der in der Untersuchung Befragten überhaupt etwas von dem noch erinnern, was der RU vermitteln wollte; und das, obwohl sie die ihnen im RU angebotene Lebenshilfe als Kirche erleben.

Was damit erhoben ist, kann man sich klarmachen, indem man zwei Interview-Äußerungen aus der genannten Befragung in ihrem Zusammenhang nimmt. Ein Befragter drückt da seine positive Erwartung an den Pfarrer aus; der urteilt in lebenspraktischen Fragen nicht, ohne nach der Genese des Problems zurückzufragen. Man wird also ernst genommen. Der Nachredner stellt sogleich fest, daß man mit Pfarrern gar nicht reden könne; man könne es jedenfalls dann nicht, wenn es um Glaubensfragen geht. Da den Pfarrer zu fragen, das sei sehr angstbesetzt - und von der Antwort könne man sowieso nur gelangweilt werden 5).

Zumindest diesem Redner konnte also noch niemand deutlich machen, daß es auch bei pastöralen Antworten auf Glaubensfragen um das Glauben geht, das allen Handlungen vorangeht. Denn ohne etwas zu glauben, tut niemand etwas 6).

Auch das ist eine sehr elementare Einsicht. Und ganz bestimmt ist sie für das ganze Spektrum volkskirchlicher Praxis fundamental. Mir scheinen also die beiden erwähnten Interview-Aussagen dafür zu sprechen, daß der RU die

Herausforderung der Lage weithin nicht didaktisch annimmt. Das ist die Herausforderung durch die Verschiedenheit der Vorstellungen von und die Unterschiedlichkeit der geprägten Einstellungen zu Glauben und Kirche, die das volkskirchliche Spektrum umfassen. Stattdessen produziert der RU bloß die Erwartungshaltung auf Lebenshilfe als vermuteten kirchlichen Minimalkonsens. Sollte es sich aber so verhalten, dann produzierte er seinerseits nur mit, was er gegeben voraussetzt: die Unzugänglichkeit von elementarer Glaubenslehre.

3. Ich schließe die Bemerkung über die Gestalt des RU an: Der RU wird als eine Form von Kirche erfahren. Nur: Was für eine Form oder Gestalt von Kirche soll das sein? Kirche in Gestalt von Schule? Dann ist nach dem pädagogischen Auftrag des RU gefragt?

Denn Schüler, die das ganze Spektrum volkskirchlicher Lebens- und Frömmigkeitspraxis repräsentieren, brauchen Schule, und zwar als pädagogische Provinz, um sich im Medium von Lernprozessen über Kirche als tragende Subjekte begreifen zu lernen. Wenn der RU also schon eine Gestalt von Kirche ist, dann kann er jedenfalls nicht Kirche nach dem Maßstab der Kirchengemeinde sein; und damit ist sowohl die im Gottesdienst wie die in der Jugendarbeit formierte gemeint. Denn die sind darauf angewiesen, daß man sich mit seinen Fähigkeiten und Bedürfnissen in sie als Subjekt einbringt. Andernfalls wird man vereinnahmt - und geht, wenn man ehrlich bleiben will, auf Distanz. Nun geht der RU in der Schule auch auf Distanz; aber er sollte damit nicht einfach die 'Volkskirche in Distanz' wiederholen; er soll in der pädagogischen Absicht auf Distanz gehen, Zöglingen das Subjektsein zu ermöglichen. Distanz wäre dann Gegenüber.

So wird es auch in der Hypothese beschrieben, die A. Feige durch seine Untersuchung unterstützt findet, daß nämlich "die Herausbildung des Verhältnisses zu 'Kirche' auch, vielleicht sogar: überwiegend von den Faktoren abhängig ist, die Problemeinsichten fördern: 'Bildung' und 'Wissen'. Diese werden in unserer Bildungsgesellschaft in dem dafür

speziell ausdifferenzierten System 'Schule' vermittelt." 7)

Ich fasse zusammen: Der RU soll demnach sein der geschützte Raum hinter der Front, in dem man mit Kirche experimentierend umgehen kann. Im Experiment wird Kirche sehr wohl erlebbar. Sie wird es aber nicht, um zur Norm gemacht zu werden. Im Experiment wird sie vielmehr selbst am Maßstab des Evangeliums gemessen, und d.h. an dessen Glauben befreiendem Angebot.

Das wäre der Beitrag, den der RU zur Kirchwerdung der Kirche leisten kann.

4. Ich möchte das nun an einem Unterrichtsbeispiel erläutern.

Das Beispiel entnehme ich einem Unterrichtsentwurf von Klaus Wegenast, und zwar einer biblischen Einheit. Die Einheit soll Schüler unter anderem zur Auseinandersetzung mit der Frage anregen, "wie Unrechtsordnungen bekämpft werden (sc. können), ohne daß die Gegner ebenso diffamiert werden, wie die vorher durch die 'Ordnungen' Diskriminierten" 8). Um diese Frage in den Horizont der Schüler zu rücken, hat K. Wegenast auch ein Beispiel eines kirchlichen Konflikts ausgewählt. Ich zitiere:

"In Gladbeck... kommt es zu einem Konflikt um ein Haus der teiloffenen Tür. Die Möglichkeiten, vor allem für Lehrlinge und junge Arbeiter, ihre sozialen Kontakte dort zu pflegen, überschreiten die als legitim empfundenen Grenzen von Ordnung, Lernen und sozialem Umgang. Die Sozialarbeiterin, die die offene Arbeit als in der Konsequenz des Evangeliums liegend begründet wissen will, erhält schließlich die Kündigung. Begründung: diese Jugendarbeit sei politisch und soziologisch begründet und führe zur Verkümmern spezifisch kirchlicher Vorstellungen. 'Keiner der Jugendlichen sei bis jetzt im Gottesdienst aufgetaucht'." 9)

Der Text ist prägnant formuliert. Im Mittelpunkt steht die Sozialarbeiterin. Ist ihre Kündigung berechtigt? Der Text ist mit der Tendenz geschrieben zu zeigen: Doch offensichtlich nicht. Kirche - hier in der Gestalt von Presbytern vorzustellen - muß auf Evangelium doch ansprechbar sein!

Darum die Frage: Was ist in der Geschichte mit der Legitimationsformel "in der Konsequenz des Evangeliums liegend" gesagt? Zuerst einmal doch dies: Weil Jesus zu den durch "Unrechtsordnungen" Diffamierten hielt, ist auch das Presbyterium darauf verpflichtet.

Aber warum eigentlich? Es gibt doch legitime Grenzen von Unordnung, Lärm und Belästigung. Dann kann diese doch auch ein Presbyterium nicht willkürlich verschieben. Soweit, sogut. Nur hatte sich die Sozialarbeiterin auf das Evangelium berufen. Das Presbyterium antwortet: Es läßt sich doch aus dem Evangelium kein Recht darauf ableiten, legitime Grenzen zu überschreiten. Wer das will, macht aus dem Evangelium einen Deckmantel für seine Bosheit. (Im Text stehen dafür Politik und Soziologie.) Wer das Evangelium zum Deckmantel der Bosheit machen will, zeigt aber, daß er ihm gar nicht glaubt. (Für Unglauben steht Nicht-Besuch des Gottesdienstes im Text.)

Die Argumentation des Presbyteriums wäre - so angelegt und geführt - schlagend. Nur müßte sie jetzt eine Konsequenz haben. Denn Unglaube macht das Evangelium doch nicht ungültig! Es bleibt wirksam anzubieten. Die Argumentation von Presbytern, die ihrer selbst bewußte Subjekte ihrer kirchlichen Handlungen sind, würde diese dazu veranlassen, nach einem solchen Angebot zu suchen. Sie würden es seiner Wirksamkeit nach darauf berechnen, daß es die Zwänge jener Bosheit durchbricht. Nach Lage der Dinge ist der Verweis auf den Gottesdienst kein solches Angebot, sondern eine Ausrede - mit der Folge, daß die Jugendlichen in dieser Geschichte lernen müssen, was sie längst schon wissen: daß sie sich eben anzupassen haben. Mögliche Lernprozesse werden also blockiert. Die Basis, auf der die Sozialarbeiterin angestellt wurde, ist in Wegfall gekommen.

Der Text in der Hand von Schülern soll ihnen dazu dienen, eben diese Lernprozesse gewissermaßen nachzuholen. Was sollen sie also lernen? Sie sollen lernen, daß einem das Evangelium gewiß kein Recht auf Krawall gibt; daß es aber auch kein Evangelium gibt, das Wohlverhalten zur Bedingung hat. Was sollte Sündenvergebung sonst noch heißen?

Es wird sich doch ein Bibeltext aus dem Umkreis des Umgangs Jesu mit den Deklassierten finden lassen, an dem das erhebbar wird.

Das sollen die Schüler lernen. Denn sie werden dann im gegebenen Fall selbst imstand sein, mit dem Presbyterium ein evangelisches Angebot sozusagen auszuhandeln. Sie werden Presbyter dann jedenfalls als ihrer selbst bewußte Subjekte ihres kirchlichen Handelns ansprechen können.

Ich fasse anhand des Beispiels zusammen:

A. Kirchwerdung der Kirche ist - wie das Beispiel auf der Bedeutungsebene der erzählten Geschichte lehren kann - ein Vorgang, in dem die Grenzen der jeweiligen Kirchlichkeit überschritten werden. Das geschieht in der Bereitschaft der Gemeinde, von anderen etwas Neues über das zu lernen, was sie bisher geglaubt hat. Das wird also vollzogen, indem die Gemeinde, am Maßstab des Evangeliums gemessen, den Glauben der Anderen entdeckt. Das meint doch die Formel "Kirche für andere".

B. Vorfindliche Kirche wird - wie das Beispiel auf der Bedeutungsebene des berichtenden Textes zeigt - in elementarer Weise dadurch zugänglich, verständlich und transparent gemacht, daß man sie am Maßstab des Evangeliums mißt. Mit dem Maßstab umgehen zu lernen, überschreitet vorfindliche Kirche nicht; es ist deshalb eine pädagogisch zu verantwortende Angelegenheit. Denn gerade dieser Maßstab verleitet so leicht zu einem im pejorativen Sinn dogmatischen Umgang mit ihm. Das aber blockiert mögliche Lernprozesse, weil die ihres Zusammenhangs mit den nur zu gut bekannten Verhaltensweisen beraubt werden.

II.

Nach diesem Blick auf den RU jetzt zur Religionspädagogik. - Das Problem, dem ich bisher auf der praktischen Ebene nachzugehen versucht habe, entsteht, wenn man der Versuchung nachgibt, als Lehrer sein Selbstverständnis als Pädagoge und als Christ mit Hilfe von Theologie und Pädagogik umgreifenden, allgemeinen Begriffen (z.B. Urvertrauen) zu bestimmen. Dem Problem will ich auch auf der Theorieebene nachgehen. Denn da wird es immer dann schwie-

rig, wenn man versucht, im Gespräch zwischen Theologie und Pädagogik gemeinsame Oberbegriffe zu etablieren. Es gelingt nicht, das Gespräch gerät ins Stocken, obwohl es doch gemeinsam interessierende Aufgaben gibt. Von einer solchen ist in der These die Rede, die ich bereits herausgestellt habe: daß die Religionspädagogik in Wahrnehmung ihrer spezifisch pädagogischen Aufgabe einen Beitrag zur Kirchwerdung der Kirche leisten kann. Diese These möchte ich im II. Teil erläutern.

Beim gegenwärtigen Zustand der Religionspädagogik mag diese These gelinde Verwunderung auslösen. Die Religionspädagogik hat Schwierigkeiten, ihrer pädagogischen Aufgabe gerecht zu werden. Daß ich Pädagogik dabei wesentlich vom Bildungsbegriff her begreifen möchte, habe ich schon angedeutet. Die Schwierigkeiten der Religionspädagogik kann ich natürlich nicht einfach ausräumen; aber ich will an einem historischen Gesprächszusammenhang die Möglichkeiten klären, die ich dafür sehe, sich den Schwierigkeiten zu stellen. Die Schwierigkeiten hängen mit dem abgerissenen Gespräch zwischen Theologie und Pädagogik zusammen. Deshalb werde ich auf einen der letzten Gesprächszusammenhänge zurückgreifen, und zwar auf das Gespräch, in dem sich O. Hammelsbeck auf E. Weniger eingelassen hat. Da kann man herausarbeiten, daß Pädagogik und Theologie unterschiedliche Umgangsweisen mit derselben Voraussetzung sind. Denn von daher möchte ich die These verstanden wissen, daß der Beitrag der Religionspädagogik zur Kirchwerdung der Kirche ein pädagogischer ist.

Folgende Fragen stehen jetzt an:

- 1) Was meint Kirchwerdung der Kirche?
- 2) Welches sind die Schwierigkeiten der Religionspädagogik?
- 3) Was veranlaßt den Rückgriff auf den Bildungsbegriff?
- 4) Was ist im Gespräch zwischen Theologie und Pädagogik festzuhalten?

Zu 1:

Kirchwerdung der Kirche ist kein Erziehungsprozeß sondern der Vorgang, in dem Christi Gaben durch seinen Geist Menschen in ihrem Handeln aneinander gegenwärtig werden.

Dafür möchte ich mich auf W. Huber berufen - der sich seinerseits auf Luther beruft, wenn er unterstreicht, "daß Gott den Menschen durch den Menschen retten will, daß das Heil dem Menschen durch den Menschen begegnen soll. Dies ergibt sich gerade aus der Menschwerdung Gottes in Jesus von Nazareth. Kein Mensch soll denken, er bedürfe zu seiner Rettung nicht anderer Menschen, sondern sei 'unmittelbar zu Gott'. Daß das Heil dem Menschen durch den Menschen begegnet, ist Ausdruck der Menschenfreundlichkeit Gottes" 10).

Dem Menschen durch den Menschen - damit ist festgehalten, daß Menschen das Heil in ihrem Handeln aneinander gegenwärtig wird; daß seine Gegenwart menschlichem Handeln nicht verfügbar ist; und daß das nicht heißt, seine Gegenwart sei Unmittelbarkeit. Heil zerstört das Subjekt ja gerade nicht. Menschliches Handeln aneinander, in dem es um Heilsangebot und Heilsannahme geht, ist ein Handeln von ihrer selbst bewußten Subjekten. Es ist deshalb unter zwei Gesichtspunkten wahrzunehmen:

a. Es ist ein Handeln, in dem sich Menschen zum Subjektsein verhelfen, Gehilfenschaft zur Freiheit also, Befähigung, Verantwortung füreinander zu übernehmen. Und das ist es gerade da, wo es ein Handeln ist, in dem Heil angeboten und angenommen wird.

b. Und es ist ein Handeln, das des Heils in Angebot und Annahme auch vergewissert werden will. Der spezifische Gesichtspunkt dabei ist, daß Menschen in ihrem Handeln aneinander Sünder sind, deren Rechtfertigung durch das ihnen zugesagte Urteil Gottes die Voraussetzung ihres Subjektseins ist.

D.h.: Die Zusage wird durch menschliches Handeln vermittelt. Maßstab für dieses Handeln ist, daß in seiner Vermittlung die Zusage bedingungslos gegeben wird, daß in ihm die Zusage geglaubt wird. Diesen Maßstab zu erschließen, verlangt nach einem pädagogischen Umgang mit diesem Handeln; und das deshalb, weil alles Handeln aneinander zwar auf Glauben aus ist, aber nicht immer zum rechten Glauben verhilft - was, wie wir gesehen haben, sogar auf gottesdienstliches Handeln zutreffen kann.

Ich fasse zusammen: Kirche ist da Kirche geworden, wo Menschen einander zum rechten Glauben verhelfen könnten. Kirche wird da Kirche, wo Menschen einander zum rechten Glauben verhelfen. Deshalb ist Kirche auf eine Erschließung ihres Maßstabes angewiesen. Und sie ist deshalb darauf angewiesen, daß es einen pädagogischen Umgang mit ihr gibt. Diesen zu gewährleisten, das ist der Beitrag der Religionspädagogik zur Kirchwerdung der Kirche.

Zu 2:

Warum fällt dieser Beitrag der Religionspädagogik schwer? Ich sehe jetzt einmal davon ab, daß die Religionspädagogik immer wieder damit befaßt war, anstatt diesen Beitrag zu leisten, die Pädagogik zu verdächtigen, weil diese die Tatsache der Sünde doch zu überspringen versuche, wenn sie Menschen zum Subjektsein verhilft ¹¹⁾. Ich sehe jetzt auch einmal davon ab, daß die Religionspädagogik immer wieder - anstatt schlicht ihren Beitrag zu leisten - versucht hat, sich selbst an die Stelle der Theologie zu setzen ¹²⁾.

Ich kann davon absehen, weil K. E. Nipkow herausgearbeitet hat, wo heute die Schwierigkeiten der Religionspädagogik beginnen, wenn sie ihre pädagogische Aufgabe realisieren will. Darin nämlich, daß sie sich auf eine Theorie des Religionsunterrichts zurückgenommen hat. Sie bestand dann eigentlich nur mehr als Fachdidaktik des RU fort; und auch da fiel es ihr schwer, einen Weg zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft zu bahnen. Damit war sie schlecht beraten. Denn das hat sie in ihrem Verhältnis zur Pädagogik dazu verleitet, von dieser nur immer wieder modetörichte, jedenfalls aber steinbruchhafte Anleihen zu nehmen, um damit Defizite des Religionsunterrichts ausgleichen zu wollen. Damit handelt sich die Religionspädagogik die Unfähigkeit ein, das Gespräch zwischen Theologie und Pädagogik zu vermitteln. Denn um dieses Gespräch zu vermitteln, muß sie in der Lage sein, wie Nipkow formuliert, die Frage nach der "Sinnmittle der Pädagogik" zu stellen. Nur so kann es eine "eigenständige und kritisch-konstruktive Teilnahme von Pädagogen und Religionspädagogen aus den Kirchen an der pädagogischen Gesamtproblema-

tik" geben ¹³⁾. -

Mit der Frage nach der Sinnmitte verbindet Nipkow den Hinweis darauf, daß Erziehung "auf Erinnerung und Teilhabe an bereits gefundene(m) und gelebte(m) Sinn angewiesen" ist. Sehe ich recht, dann spricht Nipkow damit nicht eine Aufgabe, sondern eine Voraussetzung der Erziehung an. Denn eine Vergewisserung dieser Voraussetzung zu leisten, sieht Nipkow als einen Dienst der Kirche an, die gegebenen Sinn zu bezeugen hat, indem sie nicht auf der Ebene pädagogischer Ziele konkurriert, sondern von der "Kategorie des Grundes" her denkt ¹⁴⁾.

Nun habe ich in den Zusammenhang, den Nipkow skizziert hat, etwas eingetragen, den Begriff Voraussetzung der Erziehung. Ich muß erläutern, was das austrägt, und dazu ist eine Bemerkung zum Bildungsbegriff nötig.

Zu 3:

Der Bildungsbegriff stellt ja immer noch so etwas wie die Sinnmitte der Pädagogik vor. Für W. Klafki etwa bleibt er unverzichtbar, weil nur er wirklich verhindern kann, daß "die pädagogischen Bemühungen... in ein unverbundenes Nebeneinander von Einzelaktivitäten auseinanderfallen" ¹⁵⁾. Und im übrigen ist der Bildungsbegriff wohl noch immer der eindeutigste Begriff für die Sinnmitte der Pädagogik ¹⁶⁾

Nun enthält der Bildungsbegriff so, wie ihn E. Weniger als pädagogische Norm geltend machte, auch einen Hinweis auf die Voraussetzung der Erziehung. Weniger hat von ihm her ja "die Autonomie der Pädagogik" begründet. Er erläutert im gleichnamigen Aufsatz die Norm, als Erzieher "Anwalt der Zukunft im Kinde" zu sein - um nur diese Formulierung zu erwähnen ¹⁷⁾. Und indem er das tut, bemerkt er eine Korrespondenz zwischen religiöser und pädagogischer Verantwortung. Zwischen religiösem und pädagogischem Verhalten gibt es natürlich Konflikte - wie in dem Fall, in dem der Herr Generalsuperintendent aus der Anerkennung, daß "auch die Pädagogik wie alles Menschliche unter dem Gericht Gottes und damit vor einer absoluten Grenze" steht, das Recht zum pädagogisch nicht ausgewiesenen Eingriff ableitet, anstatt dessen eingedenk zu sein, daß auch er auf diese Grenze nur hinweisen kann ¹⁸⁾. M.a.W.: Weniger sagt mit

der Autonomie-These, Pädagogik sei "im Bereich der Diesseitigkeit das äußerste Mittel, um die Freiheit und Würde des Menschen zu wahren vor den absolutistischen Machtansprüchen der autonom gewordenen Kulturgebiete" - nach Weniger inklusive dem der Religion. Damit erinnert Weniger gerade die Religion daran, daß sie auch, "wie das gar nicht anders sein kann, vom Absoluten her in Frage gestellt" ist ¹⁹⁾. Das ist wohl von Weniger selbst praktiziertes pädagogisches Verhalten - und Weniger bemerkt: "Es ergibt sich da eine sehr merkwürdige Parallele zu dem religiösen Verhalten" ²⁰⁾. Die Verhaltensweisen korrespondieren einander, weil sie mit der gleichen Voraussetzung umgehen - Weniger spricht von Gottes Gericht. Auf die Voraussetzung beziehen sie sich in unterschiedlicher Weise.

Zu 4:

O. Hammelsbeck hat es unternommen, diese Korrespondenz herauszuarbeiten. Er macht so sichtbar, was im Gespräch zwischen Theologie und Pädagogik festgehalten zu werden verdient.

Hammelsbeck beschreibt Erziehung als Gehilfenschaft zur Freiheit. Abgesehen von dem bei dieser Beschreibung statt habenden Bezug auf die biblische Urgeschichte sagt das nichts, was seine pädagogischen Gesprächspartner nicht auch gesagt hätten. Der biblische Bezug bringt aber immerhin dies ein: Niemand kann das mit der Gehilfenschaft beschriebene Verhältnis von sich aus erfüllen. Denn "in der gefallenen Welt... die Dinge so zu erkennen wie sie Gott erkannt hat", ist nur möglich, weil Gott mit seiner in Christus erwiesenen Treue an seiner Schöpfung festhält ²¹⁾.

Für Hammelsbeck steht nun in Frage, wie dieser theologischen Wahrheit pädagogisch entsprochen werden kann, und wie sich demnach das Verhältnis zwischen Theologie und Pädagogik bestimmt. Da genügt das kritische Insistieren auf der sog. Weltlichkeit der Erziehung allein so wenig, wie Erziehung dadurch theologisch begründet würde. Deshalb spricht Hammelsbeck "von biblischen Voraussetzungen, die weder in Begründungen noch in Vorzeichen der Erziehung pädagogisiert werden dürfen" ²²⁾. Wenn also Gottes Treue eine theologisch zu bedenkende Voraussetzung ist, wenn weiter

Gehilfenschaft zur Freiheit das ihrer Wahrheit pädagogisch Entsprechende ist, dann müssen Theologie und Pädagogik dem dadurch Ausdruck geben, daß sie ihre "Korrespondenz" anschaulich machen. Das versucht Hammelsbeck zu zeigen²³⁾. Was hier einander korrespondiert, daß ist das theologische Bedenken der Voraussetzung und das pädagogische Geltendmachen der Autonomie. Hammelsbeck traut damit zum einen der Pädagogik aufgrund ihrer Eigenständigkeit die Fähigkeit zu, es zu verhindern, daß die theologische Voraussetzung eine "unpädagogische Setzung" wird²⁴⁾ und zum anderen der Theologie, von ihrer Voraussetzung her deren Wahrheit so zu suchen, daß sie pädagogisch wirksam werden kann.

Als den Verständigungsrahmen dafür nennt Hammelsbeck Humanität. Denn "Erziehung (sc. kann) nicht aus sich selber Humanität 'setzen'... . In der Humanität treffen sich zur Wirksamkeit miteinander Erziehung und Substantielles, das von außen auf Erziehung zukommt. Nur solches Zukommende wird wirksam, das Humanität will"²⁵⁾. Soweit. Ich habe zu zeigen versucht, daß im historischen Gesprächszusammenhang die verschütteten Gesprächsmöglichkeiten gegenwärtig sind. Die Absicht dabei war, Raum für die These zu schaffen, daß der Beitrag der Religionspädagogik zur Kirchwerdung der Kirche ein pädagogischer ist. Denn Korrespondenz, wie sie Hammelsbeck beschreibt, heißt, daß Pädagogik gerade nicht aufhört, Pädagogik zu sein, wenn sie sich - um auf Nipkow zurückzugreifen - des gegebenen Sinns theologisch vergewissern läßt (und heißt so auch, daß Theologie nicht dadurch Pädagogik wird, daß sie die Treue Gottes geltend macht, die das Handeln aneinander begründet, ausrichtet und begrenzt - sowenig Gottes Treue einfach der Begriff ist, der sie geltend zu machen sucht).

Anmerkungen

- 1) A. Feige, Erfahrungen mit Kirche. Daten und Analysen einer empirischen Untersuchung über Beziehungen und Einstellungen junger Erwachsener zur Kirche. Ein Beitrag zur Soziologie und Theologie der Volkskirchenmitgliedschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Mit Beiträgen von M. Affolderbach, C. Bäumler, C. Bizer, V. Drehsen, J. Kutz, H. Lorenz, W. Reinmuth, D. Stoodt/ E. Weber, Hannover 1982.
- 2) Vgl. W. Reinmuth, Religionsunterricht kontra Kirche? Die kirchliche Dimension des Schulfaches 'Ev. Religion', in: A. Feige, a.a.O., S. 253
- 3) Vgl. ebd.. - Es ist nicht Reinmuths Interesse, Schuldvorwürfe auszuteilen, sondern selbst damit zurechtzukommen, daß der RU zwar "das relativ wirkungsvollste Instrument ... zur Vermittlung sowohl von 'Wissen' über Glaube und Kirche als auch zur christlichen Sozialisation junger Heranwachsender" ist, daß er das aber ist, weil und obwohl von ihm zu sagen ist: "RU schwimmt zur Sozialhilfe" (a.a.O., S. 265).
- 4) H. Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik, München 1980¹¹, S. 41.
- 5) Vgl. Feige, a.a.O., S. 507; die Aussagen wurden gemacht bei Gelegenheit der Beantwortung der "Zwischenfrage: Würden Sie das als Religion bezeichnen, wenn man so versucht, die Jugend 'auf den richtigen Weg' zu bringen..?"
- 6) Unterrichtliche "Lebenshilfe" gewinnt ihre Perspektive daran. In der katechetischen Tradition war das immer präsent. So fragte Theophil von Antiochia seinen Freund: "Weißt du nicht, daß bei allen Werken der Glaube vorangeht?" Vgl. C. Link, Die Welt als Gleichnis. Studien zum Problem der natürlichen Theologie, München 1976, S. 16 ff..
- 7) Vgl. a.a.O., S. 33 u. S. 139 f.. Hier wird das sog. Bildungsdilemma der Volkskirche berührt, demzufolge Bildung für die Kirche "einerseits eine bestandserhaltende

Notwendigkeit, andererseits ein bestandsgefährdendes Risiko" ist (vgl. K. E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 2: Das pädagogische Handeln der Kirche, Gütersloh 1975, S. 82). Das Dilemma ist im Anschluß an die Stabilitätsstudie doch wohl zu plan vom 'Traditionsabbruch' her, d.h. von der Alternative vorkritisch-traditional vs. aufgeklärt her ins Auge gefaßt worden (vgl. H. Hild (Hg.), Wie stabil ist die Kirche? Bestand und Erneuerung. Ergebnisse einer Umfrage, Gelnhausen 1974, S. 242ff.). Feige spricht vom Bedürfnis nach Verständnis und Begründbarkeit (auch) des Christ-Seins, von "kognitiv-rationalen Modellierungen von Basis-Einstellungen, die in der Regel unreflektiert-emotional übernommen werden"; er muß deshalb von Schule sprechen, in der dieses Bedürfnis "auch programmatisch" sein Recht hat.

- 8) Vgl. K. Wegenast, Der Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Grundsätze - Planungsformen - Beispiele, Gütersloh 1980, S. 87 (aus dem Beispiel "Rein und Unrein - Ein Streit- und Schulgespräch (Markus 7, 1-23) oder: Was bedeuten Gesetze für Christen?" a.a.O., S. 73ff.).
- 9) A.a.O., S. 89f.; vgl. M. Affolderbach (Hg.), Praxisfeld: Kirchliche Jugendarbeit, Gütersloh 1978 S. 22f..
- 10) Vgl. W. Huber, Kirche, Stuttgart 1979, S. 115 (Huber spricht hier über "die Kirche als Einheit von Stiftung und Annahme", S. 113 ff.).
- 11) So das alte Argument einer (bewußt!) evangelischen Religionspädagogik gegen die "humanistische" (sprich: idealistische) Pädagogik; vgl. dazu F. Krotz, Die Religionspädagogische Neubesinnung. Zur Rezeption der Theologie K. Barths in den Jahren 1924 - 1933, Göttingen 1982, S. 115 ff ..

- 12) Darauf kommt der neuere Versuch derjenigen heraus, die von einem allgemeinen (anthropologischen) Religionsbegriff aus versuchten, Religionspädagogik und RU zu begründen; am deutlichsten finde ich das ausgesprochen bei H. Halbfas, Religionsunterricht und Katakese, in: Ev. Erz. 25. Jg. (1973), S. 3 ff..
- 13) Vgl. K.E. Nipkow, Erziehung und Unterricht als Erschließung von Sinn. Zum Gespräch zwischen Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik in der Gegenwart, in: Ev. Erz. 29. Jg. (1977), S. 399 f..
- 14) Vgl. a.a.O., S. 412 f..
- 15) Vgl. W. Klafki, Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik, in: B. Adl-Amini/R. Künzli (Hg.), Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung, München 1981², S. 11.
- 16) Man ziehe zum Vergleich nur den Emanzipationsbegriff mit seinem sowohl politischen wie pädagogischen Bedeutungsgehalt hinzu.
- 17) E. Weniger, Die Autonomie der Pädagogik, in: ders., Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim (1952), S. 81.
- 18) Vgl. a.a.O., S. 74. Ein solcher Hinweis begründet nirgends einen Absolutheitsanspruch, im Gegenteil; diese Grenze besagt gerade, daß "innerhalb der menschlichen Ordnungen kein Absolutheitsanspruch erhoben werden kann" (S. 72).
- 19) Vgl. a.a.O., S. 72.
- 20) Vgl. a.a.O., S. 73; die Parallele sieht Weniger darin, daß auch die kritische Begründung der pädagogischen Autonomie schon der Versuchung erlegen ist, "Verabsolutierungen und Allgemeingültigkeitsneigungen" nachzugeben, also diejenigen "Grenzüberschreitungen" mitzumachen, die sie gerade an der Religion abwehrte. (So ist etwa die "Begründung der pädagogischen Autonomie durch die Autonomie der Vernunft" eine falsche Begründung; vgl. S. 74).

Die Negation vergessend, vergißt die Position, daß sie nur Hinweis ist. Hier beginnt jedesmal der falsche, direkte Umgang mit der Voraussetzung.

- 21) O. Hammelsbeck, Evangelische Lehre von der Erziehung, München 1958², S. 70; vgl. S. 72: "Er (sc. der Mensch) vermag freilich von sich aus das Verhältnis aus dem Ursprung (sc. des Erzieherischen in der Gehilfenschaft zur Freiheit) nicht zu erfüllen; aber der offenbarende Gott - Schöpfer und Erlöser - hält mit seiner Treue an der Schöpfung fest: in Christus".
- 22) A.a.O., S. 282.
- 23) Vgl. a.a.O., S. 57 f.: "Theologie und Pädagogik in Wahrung der Eigenständigkeit der Erziehung".
- 24) Vgl. a.a.O., S. 58; das läßt sich auch verhindern; denn "die biblisch erkannten Voraussetzungen geltend machen, heißt nicht auferlegen und beschlagnahmen, sondern die Möglichkeit der Erziehung in der Korrespondenz mit dem Evangelium aufsuchen, erörtern, wahrnehmen" (Kursiv. v. Vf.).
- 25) Ebd..