

Karl Ernst Nipkow

## Grundsätze und Erfahrung Zur Bildungsverantwortung der Kirche im staatlichen und kirchlichen Einigungsprozeß

Wenn die Praktische Theologie "in gleicher Weise Theorie aus Grundsätzen und aus Erfahrung sein muß, wenn anders sie sowohl ihren theologischen wie ihren praktischen Bestimmungen entsprechen soll"<sup>1</sup>, ist es verständlich, daß die vierzigjährige Erfahrung im Bereich des Bundes der Evangelischen Kirchen in der ehemaligen DDR Gesprächspartnern aus der alten Bundesrepublik mit ernstem Nachdruck entgegenhalten wird. "Sie kommen aus einer anderen Welt", wird dem Gast im freundlichen und zugleich leise warnenden Ton bedeutet. Nichts Nebensächliches trennt; es sind Erfahrungs-Welten. Wie weit trägt in einer solchen Lage die verständige Kraft überkommener gemeinsamer evangelischer Grundsätze? Oder muß die Praktische Theologie, die als "wissenschaftliche(n) Theorie ... die Grundlage der Verantwortung für die geschichtliche Gestalt der Kirche und für das gemeinsame Leben der Christen in der Kirche bildet" (ebd., im Original kursiv), in den neuen Bundesländern einen wesentlich anderen Charakter annehmen? Stellen Grundsätze etwas Unveränderliches dar, so daß sich lediglich bei der praktischen Anwendung Unterschiede einfinden, oder sind Grundsätze ihrerseits geschichtlich, wandeln sie sich im Fluß der Zeit auf Grund neuer Erfahrungen mit?

### I

Die drei neuralgischen Punkte in den Kontroversen betreffen die Regelung der Militärseelsorge, die Kirchensteuer und den schulischen Religionsunterricht. In allen drei Fällen spielt der Vorbehalt eine maßgebliche Rolle, daß das theologische Handeln und Denken die strikte Trennung von Staat und Kirche zu berücksichtigen habe. Was gegenwärtige Gespräche erschwert, ist damit nicht nur erstens die Erfahrung mit einem ganz anderen *Staat*, sondern wegen der anderen Beziehung von Staat und Kirche zweitens auch ein anderes Verständnis von *Kirche*. Weil der Staat anders war, hat man auch sich selbst als Kirche anders erfahren. Im Bildungsbereich tritt drittens die Erfahrung mit einem völlig anderen *Schulsystem* hinzu.

---

<sup>1</sup> D. Rössler: Grundriß der Praktischen Theologie. Berlin/New York 1986, 21.

Der staatlich reglementierte Unterricht war weitgehend ideologisch geprägt. Die Kirche mußte sich auf eine innergemeindliche "Christenlehre" zurückziehen. In zahlreichen kirchlichen Stellungnahmen aus dem Bereich des Bundes ist daher nach der Wende die Befürchtung geäußert worden, ein konfessioneller Religionsunterricht nach Art 7 GG führe in die Schule der östlichen Bundesländer eine neue ideologisierende Indoktrination mit "umgekehrtem Vorzeichen" ein. Bei solchen Vorbehalten ist im übrigen bis heute nicht immer ersichtlich, ob man nur einem falschen Eindruck vom kirchlichen Handeln bei der Bevölkerung wehren will oder ob man einem Religionsunterricht, der "in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften" (Art 7, 3 GG) zu erteilen ist, in unserem Falle also evangelischen Grundsätzen folgen muß, tatsächlich einen indoktrinierenden Charakter unterstellt.

Die unterschiedlichen geschichtlichen Erfahrungen sind jedenfalls dem Gesamteindruck nach so stark, daß sie doch wohl, so muß man vermuten, auch die theologischen Denkmodelle und persönlichen Motivationsweisen im Kern berühren; damit sind auch Grundsätze vom geschichtlichen Wandel nicht ausgenommen. Zumindest läßt sich dies sagen: Innerhalb des geschichtlich entstandenen Spielraums, der durch die Auslegung der reformatorischen Grundsätze in den verschiedenen Strömungen des evangelischen Christentums ohnehin entstanden ist, zeigen sich auf dem gesellschaftlichen Gebiet der ehemaligen DDR im Vergleich zu dem der alten Bundesrepublik deutliche unterschiedliche Tendenzen. Die historische Chance für die (Praktische) Theologie hierzulande besteht darin, daß die entstandene Situation als symmetrische Lerngelegenheit begriffen wird; auch die Gebundenheit des eigenen Treibens von Theologie und Pädagogik hierzulande wird deutlich. Sie war schon zuvor bewußt, tritt jetzt aber an einigen Stellen noch schärfer vor Augen.

## II

Aus einer noch vor der Wende vom Bund vorgelegten Aufarbeitung der theologischen *Verhältnisbestimmungen von Kirche, Staat und Gesellschaft* geht hervor, daß hinsichtlich der Einschätzung der Wirkungsgeschichte der zwei wichtigsten theologischen Modelle zur Bestimmung des genannten Verhältnisses, der Zwei-Reiche-Lehre und der Lehre von der Königsherrschaft Christi, die Barmer Theologische Erklärung und Bonhoeffer den Schlüssel für den Umgang mit jenen Modellen bilden. Auf dieser Linie "ergeben sich charakteristische Ausprägungen. Dazu gehört das deutlich erkennbare Bemühen, die beiden Herrschaftsweisen Gottes wohl zu unterscheiden, sie zugleich aber stärker

als bisher aufeinander zu beziehen, um einer erneuten Trennung in zwei autonome Bereiche von vornherein entgegenzutreten... Es gibt keine Neuauflage des Bündnisses von Thron und Altar, aber auch keine Wiederholung der Behauptung von Eigengesetzlichkeiten"<sup>2</sup>.

Damit ist zum einen die politisch durchgesetzte strenge Trennung von Staat und Kirche theologisch tendenziell positiv interpretiert worden. Als Ausdruck einer "hinkenden" (G. Anschütz) bzw. "milden" Trennung (M. Heckel) muß darum von vielen ein Religionsunterricht an staatlichen Schulen im Sinne von Art 7, 3 GG als ein Abrücken von der eingenommenen klaren theologischen Linie empfunden werden. Gleichzeitig soll zum anderen nicht ungeprüft "Eigengesetzlichkeiten" das Feld überlassen bleiben. Darum betonen bis heute Vertreter der kirchlichen Bildungspolitik in den neuen Bundesländern, daß die Bildungsverantwortung der Kirche – auf der Linie einer stärkeren Orientierung an der Lehre von der Königsherrschaft Christi als an der Zwei-Regiment-Lehre – zwar durchaus in allen Bereichen der Gesellschaft zum Zuge kommen solle, aber nicht damit schon kirchliche Kooperation mit dem Staat bedeuten dürfe, noch dazu auf institutioneller Ebene als Teilhabe an staatlicher Macht und Subventionierung.

H. Zeddies hebt klärend hervor, daß auch die Lehre von der Königsherrschaft Christi vor Mißbrauch nicht sicher sei, wenn es um das Verhältnis der Kirche zu Staat und Gesellschaft gehe. "Dabei kommt keineswegs nur die Zwei-Reiche-Lehre als Anpassungsideologie in Frage... Wie die Erfahrungen zeigen, läßt sich auch die Lehre von der Königsherrschaft Christi sehr wohl zur Legitimierung von Machtverhältnissen und Gesellschaftsordnungen benutzen, während umgekehrt auch die Zwei-Reiche-Lehre zur Verweigerungshaltung führen kann"<sup>3</sup>. Wie es scheint, hat diese Klarstellung darin ihre Veranlassung, daß eine gewisse Neigung besteht zu meinen, bei einer festgehaltenen Äquidistanz zu jedem Staat, unbeschadet seiner Staatsform, könne Kirche authentischer Kirche sein. Mit dieser Annahme wäre im Gefolge geschichtlich-gesellschaftlicher "Erfahrung" ein theologischer "Grundsatz" erster Ordnung berührt.

Zu den Voraussetzungenzusammenhängen für das pädagogische Handeln der Kirche, auf das sich diese Skizze als einen Bereich der praktisch-theologischen Praxisfelder konzentriert und begrenzt, gehört

---

<sup>2</sup> H. Zeddies: Zur Wirkungsgeschichte von Zwei-Reiche-Lehre und Lehre von der Königsherrschaft Christi in den evangelischen Kirchen in der DDR. In: Gemeinsam unterwegs. Dokumente aus der Arbeit des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR 1980-1987, hg. vom Bund der Evangelischen Kirchen in der DDR. Redaktion: R. Bodenstein, R.-D. Günther, M. Ziegler, Berlin 1989, 289-332, hier 310.

<sup>3</sup> A.a.O., 327.

nicht nur die Verhältnisbestimmung von Kirche, Staat und Gesellschaft, sondern auch der *hermeneutische Umgang mit der Moderne*. Zunächst sind deutliche Parallelen in der Antwort auf jenen neuzeitlichen Prozeß zu beobachten, der über die 40 Jahre der Existenz der DDR weit hinausreicht. Sodann gibt es auch hier unterschiedliche Erfahrungen, die in der jeweiligen geschichtlichen Entwicklung begründet liegen.

Die repräsentative Darstellung der "pädagogischen Dienste der Kirche" im Bereich der Kirchen des Bundes im "Handbuch der Praktischen Theologie" spricht zwar einerseits bezeichnenderweise in der Kapitelüberschrift und sonst von "(Evangelischer) Unterweisung"<sup>4</sup>, bezieht sich aber selbstverständlich auch auf die "hermeneutische Fragestellung" aus dem Umkreis der Entwicklung der modernen Exegese: auf "die existenziale Interpretation", "die erneute Diskussion um den historischen Jesus" und auf das Verhältnis von "Kerygma und Geschichte"<sup>5</sup>. Der Umkreis dieser Fragen verdankt sich dem geschichtlichen Wahrheitsbewußtsein seit der Entwicklung des historischen Denkens. Mit der Beachtung der hermeneutischen Frage ist folglich auch die Katechetik in der ehemaligen DDR "als ganze den Menschen und insofern auch der Religiosität zugewandt, in der sie sich gegebenenfalls vorfinden und die nicht nur zur Fessel, sondern auch zum Reichtum ihres Menschseins werden kann"<sup>6</sup>. Die religionstheoretische Diskussion zur "Religion der Neuzeit" ist prinzipiell im Blick<sup>7</sup>. Die Frage nach der "Bedeutung allgemeiner Religiosität" für den pädagogischen Dienst an Kindern und Eltern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen wird aufgeworfen, um allerdings sogleich auf Schwierigkeiten zu verweisen: Im Vergleich zur westdeutschen religionssoziologischen Forschungslage "fehlen breite Erhebungen"<sup>8</sup>. Ferner habe der "weite Religionsbegriff, mit dem viele westdeutsche Religionspädagogen arbeiten, in der DDR keine Resonanz", weil in der Sicht des Marxismus-Leninismus Religion "Ausdruck eines unwissenschaftlichen Weltverhältnisses" sei (ebd.). Schließlich wirke "die spezifisch theologische Kritik nach, derzufolge Religion eine sublimale Form der Selbsterhöhung (so das Urteil der dialektischen

<sup>4</sup> Handbuch der Praktischen Theologie. Dritter Band, Berlin 1978; Kap. 9: Die Unterweisung (J. Henkys/G. Kehnscherper).

<sup>5</sup> G. Kehnscherper: Der Unterricht in der Gemeinde (Evangelische Unterweisung), a.a.O., 70ff., 74ff.

<sup>6</sup> J. Henkys: Die pädagogischen Dienste der Kirche im Rahmen ihres Gesamtauftrags, a.a.O., 32.

<sup>7</sup> Hierzu D. Rössler, a.a.O., 65ff., bes. 78ff.

<sup>8</sup> J. Henkys, a.a.O., 22.

Theologie) und der Preisgabe von Weltwirklichkeit ist (so D. Bonhoeffer)" (ebd.) – eine Position, deren einseitige Folgerungen von J. Henkys so nicht geteilt werden, weil die Bildungsverantwortung der Kirche "Verständnis, ja Solidarität" mit jenen voraussetzt, die an den "fließende(n)" Rändern der Kirche auf ihre persönliche und private Weise religiös sind: "Solidarität des kirchlichen Christentums mit dem nicht-kirchlichen" (24).

Weiter als mit dieser solidarischen Zuwendung zu den einzelnen Menschen ist allerdings die Katechetik in der DDR als Disziplin in ihrer *Theoriebildung* nicht gegangen, hat sie nicht gehen können und nicht gehen wollen: nicht gehen können, weil sie die Religionspädagogik als Theorie des schulischen Religionsunterrichts auftreten sah, was von vornherein nicht zwingend sein konnte; nicht gehen wollen, weil die "Erfahrung" der eigenen gesellschaftlichen Lage keine "grundsätzliche" Wendung zu einer "Religionspädagogik als Projekt von Theologie nach der Aufklärung" nahelegte<sup>9</sup>. "In unserer gesellschaftlichen Lage konstituieren religiöse Erscheinungen und religionspädagogische Fragestellungen keine selbständige Disziplin neben und keine Teildisziplin innerhalb der Katechetik. Vielmehr ist es die Katechetik selbst, die durch diese Erscheinungen und Fragestellungen durchgehend mitbestimmt ist."<sup>10</sup> Darum wird empfohlen: "Jeder 'Versuch einer katechetischen Neuorientierung' sollte sich in strenger Auseinandersetzung mit dem katechumenatstheologischen Konzept in dessen stärkster Ausprägung profilieren" (27). Von Neuorientierungen auf religionspädagogischer Basis wird wenig erhofft (ebd.). Auch nach dieser Seite wird mithin sichtbar, wie geschichtlich-gesellschaftliche Erfahrungen theoretische Grundsätze zumindest so mitprägen, daß sie sich bis in die Bestimmung der Disziplin hinein auswirken und die Theoriebildung insgesamt als geschichtlich bedingt erscheint.

### III

Was für ein theoretischer Denkweg bietet sich an, wenn das Verhältnis von Grundsätzen und Erfahrung auf seiten der ersten nicht zu den beiden möglichen Reaktionen führen soll, die zu erwarten sind, wenn die Geschichtlichkeit von Grundsätzen bewußt wird: entweder zu ihrer Redogmatisierung, indem man sie unter Berufung auf Offenbarung der Geschichtlichkeit entzieht, oder ihrer relativistischen Beliebigsetzung als extremer Konsequenz ihrer geschichtlichen Abhängigkeit? Beide

<sup>9</sup> S. den Aufsatz von F. Schweitzer in diesem Band.

Reaktionen können vermieden werden, wenn man den Konsens über die Grundsätze auf einer übergreifenden allgemeineren Ebene sucht, die die *"Inklusion" differenter praktisch-theologischer Optionen* erlaubt<sup>11</sup>. So vorzugehen ist freilich selbst ebenfalls voraussetzungs voll.

Man kann und wird diesen Weg nur dann wählen, wenn man "grundsätzlich" – im Sinne eines obersten christlich-theologischen Grundsatzes – jede theologische Theoriebildung in ihrer bleibenden Angewiesenheit auf den ihr *vorausliegenden* geschichtlichen Weg der Kirche und das ihr *vorgegebene* Leben der Christen erkennt und bejaht. Diesen Weg ist Schleiermacher gegangen, für die Theologie und übrigens auch für die Pädagogik. Dann gilt: "Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere."<sup>12</sup> Die Theoriebildung geht mit ihren Grundsätzen den Erfahrungen der Praxis nach. Praxis darf hierbei nicht praktizistisch verengt begriffen werden. Sie meint das Ganze des christlichen Lebens in Geschichte und Gegenwart in ihren Erscheinungsformen einschließlich der Reflexion am Standort der praktisch Handelnden und Lebenden. Die Grundsätze der Theorie, wie sie traditionellerweise die Dogmatik oder Systematische Theologie formuliert, sind dann nach dem Vorbild Schleiermachers, weil selbst dem historischen Wandel nicht enthoben, in die "historische Theologie" eingeordnet.

Eine solche 'nachgängige' Theoriebildung ist hierbei keinesfalls notwendig eine dem Zeitgeist angepaßte, wie nicht nur diesem theologischen Ansatz, sondern in bezeichnender Parallele auch der "geistesgeschichtlich-geisteswissenschaftlich" ansetzenden hermeneutischen Pädagogik vorgehalten worden ist. Die kritische Prüfung erhält selbstverständlich auch jetzt ihren klaren Ort. Für Schleiermacher war er bekanntlich mit den Funktionen der "philosophischen Theologie" gesetzt<sup>13</sup>, wiederum aber nicht so, als könnten die Maßstäbe der theo-

<sup>10</sup> J. Henkys, a.a.O., 32.

<sup>11</sup> Der Begriff ist der funktionalen Theorie und Systemtheorie entlehnt, zuerst T. Parsons: *The System of Modern Societies*. Englewood Cliffs, N.J., 1971, 27, 87ff.; s. ferner die Schriften von N. Luhmann, R. Stichweh.

<sup>12</sup> F. Schleiermacher: *Pädagogische Schriften*. Erster Band: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Unter Mitwirkung von Th. Schulze hg. v. E. Weniger, Düsseldorf/München 1957, 11.

<sup>13</sup> Nach § 260 seiner "Kurzen Darstellung des theologischen Studiums" soll die praktische Theologie zwar nicht die Aufgaben richtig fassen lehren, sondern sie setze diese voraus und habe es nur mit der richtigen Verfahrensweise bei der Erledigung der Aufgaben zu tun. Bezeichnenderweise stellt Schleiermacher jedoch an anderer Stelle die philosophische Theologie und die praktische Theologie "gemeinschaftlich der historischen Theologie gegenüber" (§ 66), da sie beide "unmittelbar auf die Ausübung gerichtet sind", eben im Wechselspiel von Kritik und Empirie. Außerdem

gischen Kritik nun doch letztlich dadurch außerhalb des gegebenen geschichtlichen Prozesses aufgefunden werden. Die "Idee" des Christentums und ihr geschichtlicher "Ausdruck" sind beide in der Entwicklung des Christentums aufzusuchen, im "Gegeneinanderhalten" des einen und anderen in wechselseitiger Durchdringung<sup>14</sup>.

Eine letzte Voraussetzung für diese Sichtweise ist in einem geschichtlichen Vertrauen zu finden. Dies Vertrauen des wissenschaftlichen Theologen wurzelt im nichtwissenschaftlichen Glauben an Gottes Weg mit seiner Schöpfung.

Schon für Schleiermacher stand dieser Weg unter den *Bedingungen der Moderne*, sofern darunter, system- und modernitätstheoretisch gesehen, die Signatur der "Differenzierung" verstanden werden muß: die Ausbildung der modernen Gesellschaft als einer funktional differenzierten Gesellschaft in ihrer "Gesellschaftsstruktur" und die analoge Ausbildung der "Semantik" dieser Gesellschaft in Form differenzierender Selbst- und Weltdeutungen<sup>15</sup>, die in differenzierungstheoretisch ansetzenden religionssoziologischen Analysen unter den bekannten Leitkategorien der "Individualisierung" und "Pluralisierung" von Religion verhandelt werden<sup>16</sup>.

Schleiermacher setzt in den "Reden" bei den Gebildeten unter den Verächtern der Religion auf ihren "Sinn" für eine freie, individuelle, persönliche Religion in der inneren "Organisation" des Geistes<sup>17</sup>. Dem Staat wird ein Religionsunterricht unter gesellschaftlich einsichtigen Gesichtspunkten im Sinne eines gesellschaftlichen Christentums und seines Beitrages zur "allgemeinen Bildung" zugeordnet<sup>18</sup>. Gleichzeitig soll

---

hat der praktische Theologe die philosophisch-theologische Reflexion in sich selbst ständig mit durchzubilden und wahrzunehmen: "Die Aufgaben, zumal im Gebiet des Kirchenregiments, wird derjenige am richtigsten stellen, der sich seine philosophische Theologie am vollkommensten durchgebildet hat." (§ 336). Auf diese Weise hat m.E. auch die praktische Theologie durch Einschluß der philosophischen Theologie an der kritischen Funktion von Theologie teil.

<sup>14</sup> A.a.O., § 35, § 32.

<sup>15</sup> N. Luhmann: *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft.* Bd. 3, Frankfurt/M. 1989.

<sup>16</sup> Vgl. die Schriften von Th. Luckmann, P.L. Berger, F.X. Kaufmann u.a.

<sup>17</sup> F. Schleiermacher: *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*, hg. v. R. Otto, Göttingen, 6. Aufl. 1967, 105, 103.

<sup>18</sup> "Dem Staat muß allerdings daran gelegen sein, daß seine Bürger religiös seien" (F. Schleiermacher. *Pädagogische Schriften. Zweiter Band: Pädagogische Abhandlungen und Zeugnisse.* Unter Mitwirkung von Th. Schulze hg. v. E. Weniger, Düsseldorf/München 1957, 143). Im Blick auf "Einsicht" als hauptsächliches Ziel dieses schulischen Religionsunterrichts formuliert Schleiermacher: "Der Staat wünscht diese Einsicht bei allen, welche dereinst die Kirche als eine vom Staat adoptierte

das kirchliche Christentum in christlichen Familien und Gemeinden seinen Weg fortsetzen und den lebendigen, integrierenden Grund für die anderen Formen des Christentums bilden.

Zuvor hatte Rousseau 1762 im *Contrat social* eine "Religion des Menschen", eine "Religion des Staatsbürgers" und eine "Priesterreligion" voneinander unterschieden<sup>19</sup>. In staatspolitischer Sicht ist nach Rousseau die persönliche Religiosität für den Staat uninteressant. Diesem kann nur daran gelegen sein, "daß sich ein jeder Bürger zu einer Religion bekennt, die ihn seine Pflichten lieb gewinnen läßt" (192). Für eine in diesem Sinne gesellschaftlich funktionale Religion ist darum auch allein der Staat zuständig.

Pestalozzi hebt 1797 in den "Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts" ebenfalls drei Formen von Religion voneinander ab: erstens das Christentum bzw. die Religion als "Werk meiner selbst"<sup>20</sup>, die für ihn die "wirkliche und wahre Religion ist", weil sie, "wie die Sittlichkeit, gänzlich nur die Sache des einzelnen Menschen" ist (225); zweitens die "Staatsreligion" des "Eiferglaubens" (224), die – jetzt anders urteilend als Rousseau – für Pestalozzi "Betrug" (ebd.) ist, nämlich Dienerin der gesellschaftlichen Verhältnisse und ihres Mittelpunkts, der "Staatsmacht"; als solche aber sei sie "selten Dienerin des gesellschaftlichen Rechts", sondern meist "allgemeine Hebamme des Unrechts der Macht" (223), wenngleich der Mensch die Nationalreligion um der wahren Religion willen "schonen" solle (224); drittens die kultische "Naturreligion" (224) des "Aberglaubens" (222). Seit der Aufklärungsepoche ist der hier zutage tretende Differenzierungsvorgang unumkehrbar und gleichzeitig theologisch umstritten.

Dietrich Rössler trägt der Entwicklung dadurch Rechnung, daß seine Praktische Theologie in grundlegender Weise in ihrem Aufbau von der differenzierten Verfassung des neuzeitlichen Christentums bestimmt ist. "Im neuzeitlichen Christentum geht die Praxis des religiösen Lebens nicht in den explizit kirchlichen Lebensformen auf. Sie besteht vielmehr mit jeweils eigenem Gewicht daneben in den Lebensformen des indivi-

---

und benutzte Anstalt leiten sollen, d.h. bei allen Staatsdienern und in einem weitem Sinn bei allen höher Gebildeten" (174).

<sup>19</sup> J.J. Rousseau: *Der Gesellschaftsvertrag oder Die Grundsätze des Staatsrechts*, hg. u. eingel. v. H. Weinstock, Stuttgart 1958, 192.

<sup>20</sup> J.H. Pestalozzi: *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts*. In: SW, hg. v. A. Buchenau u.a., 1. Band, Berlin/Leipzig 1927, 263-281, zit. n.: *Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*. Bd. 1: Von Luther bis Schleiermacher, hg. u. eingel. v. K.E. Nipkow u. F. Schweitzer, München 1991, 222.

duellen und des gesellschaftlichen Christentums."<sup>21</sup> Die "Inklusion" des Differenten vollzieht sich dadurch, daß die "Einheit" der Praktischen Theologie in bezeichnender Weise als geschichtlich gewordenes *Beziehungsgefüge* beschrieben und gedacht wird: im Begriff der "dreifachen Gestalt des Christentums in der Neuzeit" (79).

Als ein Beziehungsganzes und damit als ein relationales Gefüge, nicht als gleichsam substanzmetaphysisch zu denkendes Identisches, wäre innerhalb der Praktischen Theologie auch die *Theoriebildung für das pädagogische Handeln der Kirche* anzulegen. Schwer miteinander vermittelbar, so scheint es, stehen sich die "Religionspädagogik" in den alten und die "Katechetik" in den neuen Bundesländern einander gegenüber. Bei J. Henkys wird eine Vermittlung durch eine bemerkenswerte komplementäre Denkfigur versucht: "Die Religionspädagogik ist die anthropologische Seite der Katechetik, die Katechetik der theologische Ort der Religionspädagogik."<sup>22</sup> Genau besehen ist es jedoch keine symmetrische Komplementarität; denn die Katechetik bleibt die den theologischen Ort der Religionspädagogik anweisende und damit diese theologisch ein- und unterordnende Größe; die Religionspädagogik ist nur eine Seite der Katechetik, die anthropologische. Müßte aber nicht das, was die evangelische Religionspädagogik seit dem 18. Jahrhundert theoretisch auf den Begriff und praktisch ernst zu nehmen versucht hat, nämlich die Rekonstruktion der Aufgabe der Glaubensüberlieferung unter neuen Bedingungen, von konstitutiver theologischer Bedeutung sein? Die gedankliche Lösung als Weg zur Verständigung im staatlichen und kirchlichen Einigungsprozeß könnte im Begriff und im Entwurf einer "Theorie kirchlicher Bildungsverantwortung" liegen, die beides, die Religionspädagogik und die Katechetik (sowie die Gemeindepädagogik als ihr Erbe) einschließt<sup>23</sup>. Wiederum wird die Inklusion dadurch möglich, daß in Orientierung am geschichtlichen Gesamtprozeß eine übergeordnete Ebene betreten wird. Wie tragfähig ist diese Theoriebildung hinsichtlich der jetzt nochmals in den Blick zu nehmenden konkreten pädagogischen Streitfragen? Welche Grundsätze muß die Reflexion beachten, damit Inklusionen dieser Art nicht unangemessen harmonisieren, sondern sachlichen Gegensätzen und – nicht zuletzt – befürchteten ideologischen Instrumentalisierungen (s. oben) Rechnung tragen?

---

<sup>21</sup> A.a.O., 17.

<sup>22</sup> A.a.O., 32.

<sup>23</sup> Vgl. v. Vf.: *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*, Gütersloh, 2. Aufl. 1992.

Das gemeinte weite Theoriegefüge kann sich auf die *Reformation* berufen. Die Reformatoren haben die pädagogische Verantwortung grundsätzlich für beide Regimente Gottes entfaltet. In diesem Sinn bezieht sich die Bildungsverantwortung der Kirche heute erstens als *ungeteilte* Verantwortung auf einen gestuften Unterricht im Zusammenhang von Taufe und Kirchenmitgliedschaft innerhalb der Kirche selbst, und zwar um der Verbindung des Glaubens und selbständigen Verstehens willen, so die zentrale Pointe der Reformation. Zweitens bezieht sich die Bildungsverantwortung der Kirche als mit anderen gesellschaftlichen Verantwortungsträgern *geteilte* pädagogische Mitverantwortung auf die pädagogische und menschliche Qualität von Erziehung und Bildung im öffentlichen Bildungssystem. Dieser geteilten Verantwortung entspricht bei einer *res mixta* (schulischer Religionsunterricht, öffentliche Erwachsenenbildung in evangelischer Trägerschaft) eine doppelte Begründungspflicht: eine theologische und eine bildungspolitisch-pädagogische.

Das Gegenstandsfeld erstreckt sich in dieser Sicht auf Gemeinde, Schule und Gesellschaft gleichermaßen. Die herkömmlichen, noch dazu konkurrierenden Disziplinbezeichnungen wie "Katechetik" (Gemeindepädagogik) und "Religionspädagogik" müßten schon gehörig strapaziert werden, um das mit zu umfassen, was sachgemäß zu berücksichtigen ist. Der Begriff der "Katechetik" rückt am wenigsten den vollen Durchmesser der pädagogischen Handlungsbereiche und Reflexionsdimensionen vor Augen. Der Begriff der "Religionspädagogik" ist auf "religiöse" Erziehung und Unterweisung bezogen mit der Folge, daß auch in den neueren religionspädagogischen Entwürfen die Praxisfelder der "kirchlichen Schulen" und "kirchlichen Erwachsenenbildung" gar nicht oder selten beachtet werden. Das kirchliche Schulwesen blieb überhaupt theorieelos; die kirchliche Erwachsenenbildung eröffnete sich selbst ihr eigenes theoretisches Spielfeld, oder sie wird in Kompendien und Leitfäden entweder der Gemeindepädagogik oder der Religionspädagogik eingeordnet.

Eine übergreifende Theorie kirchlicher Bildungsverantwortung als praktisch-theologische Teiltheorie des kirchlichen Lebens und Handelns hat schließlich auch nicht mehr nur wie bei dem verbreiteten verengten Verständnis von Religionspädagogik lediglich den Religionsunterricht im Blick, sondern auch die Aufgabe der Kirche, in einer pluralen Gesellschaft rechtmäßig und in nicht-bevormundender Weise allgemeine Erziehungs-, Bildungs- und Schulprobleme mitzubedenken und mitzubeurteilen – eine zur Zeit in den neuen Bundesländern besonders dringliche Herausforderung. Sie kann weder unter dem Begriff der "Katechetik" noch dem der "Religionspädagogik" zureichend theoretisch gefaßt werden. In der herkömmlichen Darstellung der Religions-

pädagogik kommen schulpädagogische Fragestellungen nur funktional in bezug auf den Religionsunterricht zur Sprache. Beide Disziplinbezeichnungen sind insgesamt zu eng und spiegeln in gewisser Weise einen Rückzug aus dem Ganzen des öffentlichen pädagogischen Diskurses, als Folge der gesamtgesellschaftlichen "Ausdifferenzierung der Religion"<sup>24</sup>.

Während aus jüngsten Gesprächen über die Thematik ersichtlich ist, daß ein reformatorisch orientierter übergreifender Ansatz hinsichtlich seiner gegenständlichen Weite konsensfähig sein dürfte, weil in den Kirchen der ehemaligen DDR sowohl aus der Sicht der Zwei-Reiche-Lehre als auch der Lehre von der Königsherrschaft Christi ein weites Verständnis von geschuldeter "Weltverantwortung" stets unstrittig war<sup>25</sup>, sind andere Problemaspekte offen. Wenn Katechetik und Religionspädagogik zusammenfinden sollen, indem die jeweils sie geschichtlich konstituierenden Momente in gleicher Weise berücksichtigt werden, müßte die Katechetik in den neuen Bundesländern in "grundsätzlicher" Weise die moderne Religionspädagogik in sich aufnehmen, während sich gegenüber bestimmten Formen der westdeutschen Religionspädagogik die Frage nach ihrem Verhältnis zur Praktischen Theologie und ihrem katechetischen Erbe stellt. Systematisch steht an dieser Stelle die Klärung des Verhältnisses von "Glaube" und "Bildung" an. Konkret gefaßt: Soll es, bewußt vereinfacht, in katechetischen Veranstaltungen (Konfirmandenunterricht, Christenlehre) um "Glauben" und "Unter-Weisung", in religionspädagogischen Veranstaltungen (schulischer Religionsunterricht) um "Religion" und kritische "Bildung" gehen? Oder sind beide, Glaube und Bildung, hier wie dort unteilbar, was theologisch wie pädagogisch begründet werden kann?<sup>26</sup>

Was kann in dieser Hinsicht sodann, um an die obige Frage nach dem *hermeneutisch-didaktischen* Umgang mit der Glaubenstradition unter den modernen Bedingungen zurückzuerinnern, die an anderer Stelle näher ausgearbeitete heuristische Unterscheidung zwischen einer Hermeneutik und Didaktik des vorhandenen Einverständnisses im Glauben und einer Hermeneutik und Didaktik des nicht vorhandenen Einverständnisses austragen (ebd., S. 383 ff.)? Im ersten Fall wird in den hier einschlägigen klassischen Darstellungen bei allen Beteiligten

<sup>24</sup> N. Luhmann: Die Ausdifferenzierung der Religion. In: Ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik (Anm. 15), 259ff.

<sup>25</sup> Vgl. H. Zeddies, a.a.O. (Anm. 2), 311, 319.

<sup>26</sup> Zu dieser letzten Auffassung ausführlicher in der in Anm. 23 angegebenen Veröffentlichung, 561ff. Zur problem- und wissenschaftsgeschichtlichen Zusammenschau von Religionspädagogik wie Katechetik "vor dem Horizont von Aufklärung und Moderne" siehe F. Schweitzer in diesem Heft.

das bereits vorausgesetzt, was der Unterricht dann nur noch allenfalls bekräftigen und weiterführen kann. Im Sinne eines pneumatischen Zirkels gilt: "Um von Gott angeredet zu werden, muß man von ihm angeredet sein."<sup>27</sup> Im anderen Fall wird der Unterrichtende "als Interpret unter den Bedingungen des Nicht-Glaubens" begriffen<sup>28</sup>. Die Schwierigkeiten mit der Einführung des Religionsunterrichts in den neuen Bundesländern scheinen damit zusammenzuhängen, daß trotz der Aufnahme nichtgetaufter Kinder in die "Christenlehre" diese insgesamt nicht unter den "Bedingungen des Nicht-Glaubens" konzipiert worden ist. Sie war zwar offen für nichtgläubige Kinder und Jugendliche, aber sie verstand sich ihrer Aufgabe nach als gemeindepädagogische Veranstaltung mit einem emphatischen Sinn von Gemeinde. "Der katechetische Dienst in der DDR hat nun einmal unter dem Leitbild der Eingliederung der Nachwachsenden in die mündige Gemeinde begonnen, und zwar mit geschichtlicher Notwendigkeit."<sup>29</sup> Hilfreich scheint hier allerdings die Überlegung zu sein, daß beide hermeneutischen Grundsituationen ständig faktisch ineinander übergehen können, wenn man nur genau auf die innere Lage der Betroffenen und die tatsächlichen unterrichtlichen Prozesse achtet. Die Jugendlichen sind offene Größen wie auch Gott selbst in seinem Handeln.

#### IV

Bei dem hier skizzierten Problemaufriß verliert die Frage nach der genauen *Gestalt des Religionsunterrichts* in den neuen Bundesländern zwar nicht ihre Brisanz, aber sie wird in einen größeren Rahmen gestellt und so davon entlastet, der einzig ausschlaggebende Faktor für das sein zu müssen, was mit der Bildungsverantwortung der Kirche als Aufgabenspektrum ansteht.

Die zur Zeit Mitte 1991 eingeleiteten oder angestrebten Problemlösungen lassen zwei Formen der Etablierung von Religionsunterrichts erkennen. Die *erste Option*, die im Freistaat Sachsen und in Thüringen bereits vom Herbst 1991 an für einzelne Jahrgänge realisiert werden wird, ist der verfassungsgemäße *konfessionelle Religionsunterricht* nach Art 7 GG, der seit 1971 in der EKD im Lichte von Art 4 GG inter-

---

<sup>27</sup> H. Kittel: Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung. Hannover 1947, 3. durchgesehene Aufl. 1957, 12.

<sup>28</sup> H. Stock: Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht. Gütersloh 1959, 57.

<sup>29</sup> J. Henkys, a.a.O., 27.

pretiert wird<sup>30</sup>. Er versteht sich als *freies Angebot* "zur Sicherung der Grundrechtsausübung durch den einzelnen" (58). Sie wird dreifach grundgesetzlich gewährleistet, durch die Entscheidung der Eltern über die Teilnahme ihrer Kinder, durch die Abmeldemöglichkeit der Schüler von einem bestimmten Alter an und durch das einzuholende Einvernehmen der Religionsgemeinschaften nach Art 7, 3 GG, damit nicht dem Staat das alleinige Verfügungsrecht (Definitionsmonopol) für die Bestimmung der religiösen Unterrichtsinhalte und -ziele überlassen bleibt, womit seine weltanschauliche Neutralität preisgegeben würde.

Die *zweite Option*, wie sie vom Kultusministerium in Brandenburg, unterstützt durch kirchliche Gruppen, favorisiert wird, richtet sich auf ein nicht nur für die Schule, sondern auch für alle Schüler *obligatorisches Fach*. Man kann ein solches Pflichtfach als "Religionskunde" ausgestalten oder, so der Plan in Brandenburg, unter der Bezeichnung "Lebensgestaltung/Ethik/Religion". Auch noch andere Varianten sind möglich. Religionsunterricht versteht sich jetzt als ein kulturell-gesellschaftlich und persönlich notwendiges Schulfach ohne Entscheidungsmöglichkeit der Eltern, ohne Abmeldemöglichkeit durch die Schüler und ohne ein einzuholendes "Einvernehmen" der Religionsgemeinschaften nach Art 7, 3 GG; daher bleibt das Verfügungsrecht (Definitionsmonopol) für die Bestimmung der religiösen Unterrichtsinhalte und -ziele allein dem Staat überlassen. Damit seine weltanschauliche Neutralität nicht verletzt wird, müssen jetzt diese Inhalte religionswissenschaftlich-religionskundlich dargestellt werden. Die staatliche Behörde in Brandenburg wünscht zwar eine Mitwirkung der Kirche, die in "geregelter" Form erfolgen soll. Eine Kooperation ist auch durchaus denkbar; sie hätte jedoch einen ganz anderen Charakter, als der Weg nach Art 7, 3 GG vorsieht. Eine wirkliche Mitbestimmung der Kirchen, die auf eine entsprechende theologische Prägung des Unterrichts hinauslaufen würde, auf eine konfessionelle oder – falls sich die Kirchen ökumenisch verständigen sollten – auf eine allgemein christliche, würde vielmehr im Blick auf die nichtchristlichen Schüler bei einem Pflichtfach die Gewissens- und Religionsfreiheit verletzen.

Was sind die möglichen *Stärken* und *Schwächen* beider Optionen? Die mögliche Schwäche der ersten Option wäre eine konfessionalistische Verengung, der westdeutsche Religionspädagogen und EKD-Kommissionen die Forderung ökumenischen und interreligiösen Dialogs innerhalb des Faches und zwischen den verschiedenen Formen des Religi-

---

<sup>30</sup> Vgl. die Stellungnahme der Kommission I der EKD: Zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts (vom Rat der EKD am 7./8. Juli 1971 zustimmend zur Kenntnis genommen). In: *Bildung und Erziehung*. (Die Denkschriften der EKD, 4/1), hg. v. Kirchenamt der EKD, Gütersloh 1987, 57ff.

onsunterrichts (wechselweiser Besuch verschiedener Religionsunterrichtskurse) entgegensetzen versuchen<sup>31</sup>.

Die Stärken des ersten Modells liegen in der Transparenz der theologischen Grundlegung, in der den Unterrichtenden eröffneten Möglichkeit, von der Grundlage ihres Glaubens her persönlich Stellung zu beziehen, und in dem Recht der Kirchen, eine Instrumentalisierung des Religionsunterrichts durch den Staat, etwa bei heiklen politischen Themen, abzuwehren.

Der Notwendigkeit einer ethisch-religiösen Lebensorientierung für alle im Sinne des Motivs der zweiten Option wird bei dem ersten Modell durch das Fach "Ethik" als "Ersatzfach" (denkbar auch als "Alternativfach") Rechnung getragen.

Die möglichen Schwächen der zweiten Option wären – von der Nicht-einlösung des Verfassungsgebots des Grundgesetzes abgesehen – seine lebens-, ethik- und religionskundliche Allgemeinheit, die den Unterrichtenden auferlegte grundsätzliche Neutralität (im Einzelfall notwendig werdender Stellungnahmen zumindest Zurückhaltung, da ja für die Schüler das Fach Pflichtfach ist und sie sich nicht aus Gewissensgründen entziehen können) und die relative Wehrlosigkeit eines solchen Faches gegenüber staatlichen Verwendungsinteressen.

Die Stärken des Modells liegen in der von vornherein beabsichtigten breiten Vergleichsmöglichkeit verschiedener ethischer Entwürfe, weltanschaulicher Richtungen und religiöser Traditionen, christlicher wie nichtchristlicher, und darin, daß die Klassengruppe zusammenbleibt.

In den Landeskirchen der neuen Bundesländer ist die Einstellung zu den beiden Modellen unterschiedlich, entsprechend den "Erfahrungen" mit Kirche und Staat, die man für besonders wichtig hält. Eine wissenschaftliche praktisch-theologische Theorie hat diese Erfahrungen zu respektieren. Sie hat ihrerseits jedoch darauf zu achten, daß die "Grundsätze" klar bleiben und grundsätzliche Unterschiede nicht verwischt werden. Von hier aus ist ein Versuch zu beurteilen, der die Stärken der beiden Modelle vereinen will<sup>32</sup>.

Nach dieser Lesart des brandenburgischen Modells soll auf der einen Seite so vorgegangen werden, daß grundsätzlich die "Glaubensfreiheit" "gewahrt" wird. Ferner soll dem "Staat/der Schulbehörde nicht überlassen bleiben, die Inhalte von Religion allein festzulegen"; darum sei eine

---

<sup>31</sup> Vgl. u.a. die Stellungnahme der EKD, a.a.O. (Anm. 30), 60f.

<sup>32</sup> G. Doyé: Lebensgestaltung/Ethik/Religion. Der Vorschlag für ein neues Unterrichtsfach im Land Brandenburg. In: Potsdamer Kirche vom 2.6.1991 (demnächst in: Die Christenlehre).

"Zusammenarbeit mit den Kirchen" vorzusehen. Schließlich wird eine authentische Begegnung der Schüler mit Religion in der Weise angestrebt, daß diese in den Unterrichtenden als persönlichen Bürgen lebendig repräsentiert wird. Es ist von Religionslehrern die Rede, die "in überzeugender Weise mit ihrem Leben für das einstehen, was sie mit den Schülern bearbeiten", also dann auch wohl geradezu bekenntnishaft für bestimmte religiöse Überzeugungen eintreten. Alle Momente sollen auf der anderen Seite für ein Pflichtfach gelten, bei dem es keine Abmeldemöglichkeit gibt und den zur Mitarbeit eingeladenen Kirchen keine Mitbestimmung im Sinne eines einzuholenden "Einvernehmens" eingeräumt werden darf (wodurch allein rechtmäßig das Festlegungsrecht des Staates eingeschränkt werden könnte), weil sonst die Glaubensfreiheit verletzt wird, die man gerade bewahren will. So ist dieser Versuch ein zwar wohlgemeinter, aber selbstwidersprüchlicher Ausweg, durch den die Unterschiede zwischen den beiden Optionen eher verdunkelt werden. Er läuft Gefahr, das einzugrenzen, was geschützt werden soll: die religiöse Freiheit der Schüler.

## V

Die Ausführungen nahmen ihren Ausgangspunkt bei den Erfahrungen der Kirchen in der ehemaligen DDR in ihrem Verhältnis zu Staat und Gesellschaft. Die Kontroverse um die angemessene Form eines schulischen Religionsunterrichts spiegelt abschließend noch einmal den strittigen Kernpunkt: Kann die Weltverantwortung und mit ihr die Bildungsverantwortung der Kirche angemessener bei einer strengen Trennung von Staat und Kirche unter dem Vorzeichen negativer Religionsfreiheit wahrgenommen werden oder durch Mitwirkung in öffentlichen staatlichen Bildungsinstitutionen im Namen positiver Religionsfreiheit?

Genauer besehen, erreicht man mit dieser Gegenüberstellung noch nicht das grundsätzliche Problem. Die verfassungspolitische Frage der *Trennung* muß in die theologische der sachgemäßen *Unterscheidung* überführt werden. Zivilreligion macht sich auch in einer Situation strikter Trennung gesellschaftlich breit. Es ist verständlich, wenn gerade Christen in den östlichen Landeskirchen vor Formen neuer politischer Instrumentalisierung auf der Hut bleiben möchten. Ebenso ist es begreiflich, daß Zeitgenossen in der ganzen Bundesrepublik gegenüber kirchlichen Hegemonieinteressen besonders sensibel sind. In dieser Situation hat die Kirche als erstes ihrerseits kritische *theologische Selbstunterscheidung* zu üben. Sie muß prüfen, ob ihr Tun theologisch rechtmäßig ist oder ob sie unter der Hand (bildungs)politischem Op-

portunismus bzw. klerikaler Selbstbehauptung verfällt und so sich selbst mit der Sache Gottes verwechselt, für die sie eigentlich da ist. Erst wenn sie dies erste ernst nimmt, darf die Kirche zweitens den Staat an die ihm aufgegebene *politische Selbstunterscheidung* erinnern, dann nämlich, wenn er weltanschauliche Neutralität vorgibt, sie aber faktisch unterläuft, oder wenn er als übergeordnetes gesamtstaatliches Motiv ausgibt, was in Wirklichkeit parteipolitischem Interesse gehorcht. Beidemale täuschen sich Kirche bzw. Staat über sich selbst; Theologie und Politik geraten unter Ideologieverdacht. Da hinsichtlich dieser letzten Problematik kirchliche Erfahrungen in allen geschichtlichen Epochen unter allen Staatsformen gemacht worden sind, bezeichnet die Maxime der doppelseitigen ideologiekritischen Unterscheidung einen uneingeschränkt gültigen praktisch-theologischen Grundsatz.