

*Karl Ernst Nipkow*

## **Bildung und Protestantismus in der pluralen Gesellschaft**

Das Thema der Bildungsverantwortung der Kirche, der "ungeteilten" nach innen und der mit anderen "geteilten" nach außen (EKD-Synode 1990), ist komplexer, als es auf den ersten Blick erscheint. In welche Voraussetzungsfragen verwickelt es? Das Ausmaß der erkannten Komplexität hängt bereits vom Umgang mit dem Thema ab (Einleitung). Anschließend sind Ansichten von wissenschaftlichen Pädagogen zum Thema (I) und die innerhalb des Protestantismus selbst zu untersuchen (II).

### **Einleitung**

#### **Positionell-programmatischer und analytisch-kritischer Umgang mit dem Thema**

Gewöhnlich werden zur Bildungsverantwortung der Kirche programmatische Stellungnahmen erwartet. Die Kirche soll im Bildungssystem mitwirken oder binnenkirchlich ihre pädagogischen Aufgaben bewältigen. Meist spitzen sich die Probleme bildungs- und gesellschaftspolitisch zu. Gemäß der Unterscheidung D. Rösslers zwischen "positioneller" und "kritischer" Theorie wird das Thema eher positionell erörtert, und im Umgang mit der Geschichte des Bildungsproblems wird das ausgewählt, was die Argumente stützt. Der Schatz der einschlägigen Ansichten ist in der langen Geschichte des Protestantismus groß, und man kann hier das eine und dort das andere aussuchen, um mit vereinter Kraft pädagogische und theologische Gesichtspunkte konvergierend zusammenzufügen. Es könnten an sich auch andere Auffassungen über Erziehung und Bildung aus Theologie und Pädagogik als zwingende Konvergenz ausgegeben werden.

Kurz: Die auf diese Weise entstehenden Beiträge treten für eine Position als eine evangelische ein, die oft nur eine unter mehreren möglichen ist. Gleichwohl sichert sie sich ihre theologische Legitimation dadurch, daß sie sich als Ausdruck des Bildungsauftrags der Kirche erklärt. Die einerseits unvermeidliche Rede vom Verkündigungs- und Bildungsauftrag im Singular darf andererseits die mögliche und fakti-

sche Pluralität der Auslegungen und potentiellen Realisierungen nicht verdecken.

Ein analytisch-kritischer Umgang mit dem Thema sieht zwar nicht davon ab, den eigenen Standpunkt transparent werden zu lassen; aber das Verfahren zielt zunächst vorwiegend auf Wenn-Dann-Aussagen. Der Ausdruck "kritisch" wird nicht im Sinne der "kritischen Theorie" verstanden, obwohl ich die ideologiekritische Komponente in der religionspädagogischen Theoriebildung nach wie vor für unverzichtbar halte. "Kritisch" meint auch nicht sofort das Verfahren Schleiermachers, das "gegebene" Christentum und die "Idee" des Christentums "kritisch" gegeneinander zu halten (KD § 32 passim). "Kritisch" heißt zunächst "analytisch unterscheidend" und bezieht sich auf den Begriffsumfang und -gebrauch und damit auf den Gegenstandsbereich und seine Voraussetzungen. Alle drei Begriffe, "Bildung", "Protestantismus" und das Adjektiv "plural" in der Wendung von der "pluralen Gesellschaft", sind für unterschiedliche deskriptive Zugänge und normative Urteilsbildungen offen. Den positionellen Umgang gebietet der Entscheidungsdruck der kirchlichen Praxis, den analytisch-kritischen die Umsichtigkeit der Theologie und Pädagogik als Wissenschaften, die durch analytische Verfahren ihre gegenseitige Kompatibilität erhöhen können.

## **I      Bildungsbegriff und Bildungsverantwortung der Kirche aus der Sicht von wissenschaftlichen Pädagogen**

### **1      *Verabschiedung des Bildungsbegriffs und Rückbesinnung – neuer Konsens?***

Die wechselnde ideologische Füllung des Bildungsbegriffs in der deutschen Bildungs- und Schulgeschichte hat Hartmut von Hentig 1969 zu der Bemerkung veranlaßt, der Begriff habe "ein Schicksal, an das man lieber nicht rührt. Klarheit wird einem von da nicht zuteil" (1969, 146). Seit Ende der 60er Jahre ist der Terminus in der sich in eine Sozialwissenschaft verwandelnden Erziehungswissenschaft durch andere Leitkategorien ersetzt worden wie die des "Lernens", der "Sozialisation" und der "Qualifikation". Bemühungen einzelner um eine "Neufassung" des Bildungsbegriffs (Heydorn 1972) und um die Erinnerung an ihre "Probleme und Positionen" (Pleines 1978) konnten zunächst hieran nichts ändern.

Inzwischen hat man Fragestellungen der "Bildung" zum Teil wieder selbstkritisch aufgenommen. Mitte der 80er Jahre setzte ausdrücklich eine "Rekonstruktion" auch des Begriffs ein (Hansmann / Marotzki

1988 / 1989). Die gleichzeitige Diskussion zu einer "neuen Allgemeinbildung" (Klafki 1991) bot Wolfgang Klafki die Gelegenheit festzustellen, daß er nach wie vor "die Fundierung der Didaktik in einer Bildungstheorie für *notwendig* halte", hierbei müsse allerdings der Theorierahmen um die erfahrungswissenschaftliche (empirische) und gesellschaftskritisch-ideologiekritische Dimension erweitert werden (1991, 9). Überraschend hat in den 90er Jahren auch Hartmut von Hentig sein früheres skeptisches Sinnieren über den Begriff vergessen und ein Buch über "Bildung" (1996) vorgelegt. Soeben ist als vorläufig letzter Hermann Giesecke gefolgt (1998).

Kann man damit bereits von einem neuen Konsens sprechen? Hier ist Zurückhaltung geboten. Weniger zwar die Schulpädagogik, aber fast ganz kommt die Schulforschung ohne den Bildungsbegriff aus. Gelegentlich wird erwähnt, es sei bei der Schulentwicklung vielleicht auch ein bildungstheoretischer Bezugsrahmen denkbar. Zugrunde gelegt werden faktisch überwiegend organisationssoziologische, systemtheoretische, innovationstheoretische, ökonomische, makro- und mikropolitische sowie sozialisationstheoretische Raster (Rolff 1995).

## 2 *Das philosophisch-anthropologische, ethische und religiöse Normenproblem in der Erziehungswissenschaft*

### 2.1 Fragen des Menschenbildes und Wirklichkeitsverständnisses als Anschlußstellen für einen potentiellen Diskurs zwischen Pädagogik und Theologie

Warum muß die Lage der Erziehungswissenschaft die Kirche interessieren? Die Bildungsphilosophie ist traditionellerweise der Denk- und Sprachraum gewesen, in welchem der Blick auf die Rolle auch von Religion und Christentum fiel, denn dieser Raum berührt bis heute philosophisch-anthropologische Voraussetzungen. Unter den Schulpädagogen ist dies Problembewußtsein kontinuierlich bei dem Essener Erziehungswissenschaftler Fritz Bohnsack lebendig geblieben, der den Stellenwert der Normenproblematik klar erkennt. Für ihn setzt die Forschung über die sog. "gute Schule" die Frage "nach normativen Wertmaßstäben und Begründungen voraus" (1994, 47). Bohnsack wagt, Kategorien in die Diskussion einzutragen, die in Anlehnung an Martin Buber sonst kaum noch gebraucht werden, die der "Begegnung", des "Sinns" (hierzu auch Bohnsack 1984), der "Person" und der "Personalität" (1994, 56f.). Im Wissen um die Unausweichlichkeit des Normenproblems wird der Entscheidungscharakter herausgestellt, der dem pädagogischen Handeln innewohnt: "Wir müssen uns entscheiden, ob wir wirklichere Demokratie und das dazugehörige Menschenbild wollen." (48) Fragen des Menschenbildes – und Welt-

bildes im Sinne des Wirklichkeitsverständnisses –, so füge ich hinzu, kann man nicht ausklammern. Ohne sie reduziert sich die Gesprächsfähigkeit der wissenschaftlichen Pädagogik zunächst bereits gegenüber der Politik und setzt sie Instrumentalisierungen aus. Es verschwindet ferner eine Verständigungsmöglichkeit mit anthropologisch einschlägigen Gesprächspartnern wie den Religionsgemeinschaften, und zwar nicht nur den Kirchen, sondern auch dem Judentum und dem Islam. Schließlich beeinträchtigt der Verlust an Erfahrung mit Religion die pädagogische Pluralismuskompetenz überhaupt als Fähigkeit, im gesellschaftlichen Diskurs mit Gründen auch über den globalen weltanschaulich-religiösen Pluralismus mitreden zu können.

## 2.2 Unaufgeklärte metaethische Begründungsfragen der Wert- und Normenproblematik in der Erziehungswissenschaft

Schul- und Bildungspolitiker haben den Pädagogen in den letzten Jahrzehnten mehrfach Anlaß gegeben, über Wert- und Normenfragen mit nachzudenken, denn im Unterschied zu der gegenüber Normenproblemen spröden wissenschaftlichen Zunft ist den Politikern seit der neokonservativen Tendenzwende ununterbrochen daran gelegen, die Schule auf eine effektive "Werterziehung" zu verpflichten. In diesem Kontext und unter besonderem Bezug auf die sog. Grundwertediskussion (Kimminich 1977, s. a. Klein 1995) hat Dietrich Benner auf dem 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Regensburg 1982 seine Meinung zum Thema "Das Normproblem in der Erziehung und die Wertediskussion" vorgetragen (Benner 1983). Nach ihm verschleiert jene Debatte die aporetische gesellschaftliche Lage; sie ist ein "Rückfall in Sophistik und Verbalpolitik" und deckt auf, "daß die gemeinsame Orientierung im Handeln durch Berufung auf Grundwerte nicht begründet werden kann" (56). Benner verwirft den Versuch, aus "Grundrechten" "Grundwerte" zu machen. Nur "Grundrechte" sind mit dem Prinzip der Menschenwürde vereinbar, weil sie "die Beratung über die Entfaltung der Person, die freie Entscheidung des Gewissens und die freie Äußerung der eigenen Meinung gerade nicht normativ vorentscheiden, sondern zur unabnehmbaren Aufgabe individuellen und gemeinsamen Handelns erklären" (55). Die normativ offene pädagogische Situation wird ideologisch geschlossen, wenn man sie mit dem Anspruch auf gesellschaftliche Allgemeingültigkeit durch Wertfestlegungen füllt und "das Definitionsmonopol für diesen ideologischen Vorgang bei demjenigen verankert, der ihn vollzieht" (56).

Ich habe gegenüber einer solchen scharfen Trennung von "Grundrechten" und "Grundwerten" logische und historische Bedenken, denn Rechte hätten sich nicht ohne Wertvorstellungen über moralisch rele-

vante Güter entwickeln können, die dann durch Rechte zu sichern waren. Es gibt ferner gewichtige Versuche, die ersten vier Grundrechte des Grundgesetzes verfassungsethisch auf ein Gefüge von Grundwerten zurückzuführen.

Günter Dürig hat seinen Versuch zwei Jahre vor seinem Tode noch einmal in seiner "Einführung zum Grundgesetz" (1994) lapidar zusammengefaßt. Die Grundrechte sind nicht ein "wahlloser Katalog, wie es beim ersten Lesen erscheint, sondern es ist ein *Wert- und Anspruchssystem*" (X). "Die Weimarer Demokratie war wertneutral ..." (XV). "Das Grundgesetz versteht sich werterfüllt." (XVI)

Wir brauchen diesen Punkt nicht weiter zu verfolgen. Aufschlußreicher ist für unser Thema, daß schon auf dieser obersten, das Bildungssystem der Bundesrepublik normierenden Ebene der Verfassungsgrundsätze ein pluraler Auslegungstreit beginnt. Selbstverständlich vertritt auch D. Benner *Leitwerte*. Er spielt "das universelle Prinzip der Würde der Person" gegen die Rede von Grundwerten aus, obwohl doch dies Plädoyer eindeutig ein Bekenntnis zu einer werterfüllten Vorstellung ist. Gerade säkulare Grundlegungen der Ethik lassen an dem ethischen Charakter des Prinzips der Menschenwürde keinen Zweifel (Kutschera 1982). Noch deutlicher wird in den Schlußsätzen Benners sichtbar, daß er aus der Mitte ethischer Prämissen heraus denkt: Die Wertediskussion zeige "unfreiwillig", "daß die Ideen der Freiheit, Brüderlichkeit und Gleichheit bis heute nicht praktisch geworden sind und über die gegenwärtigen Gesellschaftsordnungen, die sich auf sie berufen, hinausweisen" (56). Diese aufklärerischen Werte werden allerdings von Benner, so scheint es, als so "universal" gültig angesehen, daß ihre geschichtliche Herkunft und damit Kontingenz darüber verschwindet. Das meine ich mit der verdeckten Normenproblematik als einer zugleich unaufgeklärten, weil mit derselben Berufung auf die Würde des Menschen auch ein völlig anderes Menschenbild, Weltbild und Verständnis von Bildung ins Spiel gebracht werden kann und auch gebracht wird.

### 2.3 Ontologische Differenzen im Bildungsverständnis

Ein Beispiel dafür ist die Sicht des bayerischen Schulpädagogen Helmut Zöpfl. Hier waltet keine spröde Vorsicht, sondern man taucht in überschäumende Vergegenwärtigungen von "Werten" und "Tugenden" ein. Nichts ist von irgendwelchen Schwierigkeiten mit "Antinomien" und "Aporien" wie bei Benner zu spüren, die es diesem schwer machen, über eine sokratische Fragehaltung im Klassenzimmer hinauszugehen. Die Bestimmungen über die Schule schöpfen aus dem gewissen Wissen über das "Wesen" des Menschen und das "Wesen" des Guten in einer Welt als harmonischem Kosmos, als "der immer

neuen und großartigen Symphonie des Lebens" (Zöpfl 1993a, 96). Bildung ist die Fähigkeit, "Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden und jenes ernst zu nehmen. Das Wesentliche ist das, was für das wahre, humane Wesen des Menschen bedeutsam ist" (1993a, 75), und hier zählt vor allem anderen "Bildung" als Einweisung in "Bindung", "weil den Menschen die einmal erkannte Ordnung verpflichtet" (ebd.). Was konkreter für die Erziehungspraxis gemeint ist, wird in Form von Tugendtafeln ausgelegt. Grundlage der Werterziehung muß eine "positive, bejahende Sicht des Lebens samt der Bereitschaft zur Bescheidenheit und Zufriedenheit" sein (i. Orig. kursiv). Hier ist das "Ethos" zu finden, "das zu allen Zeiten gilt" (1993b, 14). Nicht die Welt, wie sie noch werden könnte (vgl. in diesem Sinne oben Benners kritisches Maßnehmen an "Ideen", die noch nicht verkörpert sind), sondern die Wirklichkeit, wie sie gegeben ist, ist die norm- und wertgewährende Basis.

Wenn wir Theologen uns mit dem Begriff der Bildung befassen sollen, treffen wir in der Pädagogik so oder so auf normative Grundeinstellungen, die alles Weitere steuern. Sie divergieren, offenbaren mithin den konzeptionellen moralpädagogischen Pluralismus unserer Zeit; sie werden als kontingente Positionen erkennbar, beanspruchen aber ihrerseits jeweils universale Gültigkeit. Die hierbei herausspringenden Definitionen können nicht breiter auseinanderklaffen. Auf der einen Seite wird wie selbstverständlich der Leitwert der "Selbstbestimmung", d.h. der subjektiver "Autonomie", zum Axiom erhoben:

"Das ist die pädagogische Norm, die mit dem Bildungsbegriff in die Didaktik eingesetzt ist: 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." (Blankertz 1969, 41)

Auf der anderen Seite lautet die Definition von Bildung so:

"Bildung ist auf über-einzeln Erfahrung beruhende Prägung des Einzelmenschen durch die lebendige Gegenwart eines ihn in allen Einzelhandlungen und Einzelzügen bestimmenden Ganzen." (Müller 1958, 25, zit. b. Zöpfl 1993a, 95)

Die Differenz besteht in einer zweifachen unterschiedlichen Kodierung: hier erstens das "Ganze", dort der einzelne "Educandus", zweitens einmal die werthafte Qualität dieses Ganzen, das lückenlos "bestimmend" wirken darf (Bildung als "Prägung"), zum anderen eine kritikbedürftige Wirklichkeit, gegen die sich "kritische Vernunft" wenden darf (Bildung als "nicht determinieren"). Der tiefste Unterschied ist ontologischer Natur.

Wir werden im theologischen Teil im Blick auf die plurale Auslegung des Protestantismus auf einen analogen Gegensatz zwischen einem subjektorientierten und einem ordnungsorientierten Paradigma stoßen.

### 2.4 Die eingestandene Verlegenheit der Pädagogik im Blick auf das Religionsproblem und das weltanschaulich-religiöse Pluralismusproblem überhaupt

In diesem Jahrzehnt haben der Kabinettsbeschluß der brandenburgischen Landesregierung zur Einführung des Unterrichtsfachs "Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde" und der Kruxifixbeschluß, beides 1995, nicht nur die Kirchen alarmiert, sondern auch führende Pädagogen, unter ihnen wiederum D. Benner. Er beklagt zusammen mit H.-E. Tenorth, daß die Pädagogik nicht imstande sei, ihre vielbehauptete Autonomie gegen den "Dirigismus der Verwaltung" zur Geltung zu bringen, gleichgültig, ob sie "in der Erinnerung an reformpädagogische Programme, im Pochen auf das professionelle Handwerk oder mit der Wiederbelebung alter schulkritischer Analysen einen eigenen, pädagogischen Part zu spielen" versuche (Benner / Tenorth 1996, 3). Nicht nur hinsichtlich der ethischen Werte- und Normenproblematik, sondern auch hinsichtlich des Religionsproblems herrscht Verlegenheit:

"Zwar beweist die Erziehungswissenschaft ihre sozialwissenschaftliche Kompetenz in einem umfassenden Begleitforschungsprojekt (im Fall von LER, Vf.), aber sie hat, jenseits der positionellen Stellungnahmen, die Pädagogen für Parteien, Kirchen oder Freidenker-Verbände abgeben, bisher noch keine bildungstheoretisch bedeutsame, neue Debatte über das Verhältnis von Religion und Bildung hervorgebracht." (3f.)

Hinsichtlich der bildungstheoretischen Implikationen und empirischen Aspekte des Kruxifixbeschlusses, die die Frage der möglichen Indoktrination durch religiöse Symbole betreffen, ist ebenso kaum etwas abgeklärt, gestehen Benner / Tenorth freimütig. "So kann die Erziehungswissenschaft geradezu froh sein, daß sie nicht um eine Expertise befragt wurde..." (9).

Kurz: Die Erziehungswissenschaft ist auch für das Religionsproblem schlecht theoretisch vorbereitet, damit für das volle Ausmaß der Pluralismusfragen unserer Zeit.

### 2.5 Religion privatisiert oder neutralisiert – schwankende verfassungspolitische Vorstellungen

Die mangelnde Vorbereitung ist leicht zu erklären, wenn man sich vergegenwärtigt, daß seit den 60er Jahren die Gesprächskontakte zur Theologie abgebrochen sind, daß in die damalige Institutionen- und Autoritätskritik massiv die Kirchen einbezogen wurden und mit den

Kirchen zugleich Religion überhaupt uninteressant geworden ist, weil man Religion und ihre Institutionalisierungen miteinander identifizierte. Dazu haben vermutlich die Kirchen selbst beigetragen, indem sie bis zu diesem Zeitpunkt nur theologische Theorien für das kirchliche Christentum entwickelt hatten.

Wenn Religion als Privatsache angesehen wird, entfallen für Pädagogen Überlegungen zur Bildungsmitverantwortung in den staatlichen Bildungsinstitutionen. Wir wollen auf dieser Tagung den "Bildungsauftrag des Protestantismus und seine Institutionalisierungen" klären. Für viele Pädagogen gibt es da gar nichts zu besprechen.

Falls Religion in ihrer öffentlichen Bedeutung einerseits zwar erkannt wird (z. B. Hentig 1992, 24), ist es andererseits nicht sicher, was für institutionelle Konsequenzen gezogen werden (vgl. Hentig 1997 und meine Entgegnung 1998). Sollen die historischen Religionen und im Christentum die Konfessionen in einem religionskundlichen Sammelbuch bekenntnisfrei und damit aus zweiter Hand behandelt werden, oder haben die Erziehungswissenschaftler noch Sinn für die authentische Selbstausslegung der Konfessionen und Religionsgemeinschaften in ihrer pädagogischen Bedeutung? Zählt hierbei noch die Achtung vor der positiven Religionsfreiheit als "Entfaltungsrecht" (Heckel) der Religionsgemeinschaften in einer ihnen "Raum" gebenden liberalen pluralen Demokratie oder nur die negative Religionsfreiheit als "Abwehrrecht" in einer liberalistisch-laizistisch verstandenen Demokratie? Diese Fragen werden ebenfalls nicht fundiert diskutiert. Verbreitet ist der Argwohn, selbst der Protestantismus ver falle religiösen Irrationalismen (Hentig 1992). Um die Schule "neu zu denken", werden "Politik, Philosophie und Pädagogik" aufgerufen (Hentig 1993, 94). Religion wird nicht erwähnt. Der Abschnitt, wo sie gestreift wird, trägt die Überschrift "Irrationalismus und Fundamentalismus" (ebd., 86). Religion rangiert unter den sozialen Gebilden, die mit einem notorischen Freiheits- und Rationalitätsdefizit behaftet sind.

## **II Der Protestantismus vor der Bestimmung von Bildung und dem Umgang mit interner und radikaler externer Pluralität**

### *1 Offene Fragen*

Ist der Protestantismus der Gegenwart besser auf das volle Spektrum der Pluralismusthematik vorbereitet als die Erziehungswissenschaft? Eins ist ihm geläufig, der innerprotestantische Pluralismus, da er selbst eine höchst plurale Größe ist. Hat er aber durch seine ihm intern aufgenötigte Selbstbeschäftigung mit innerprotestantischer oder

allenfalls innerchristlicher Pluralisierung (siehe die ökumenische Debatte) auch die notwendige Kompetenz für die externe Pluralität erlernt? Sie betrifft radikale Unterschiede, wenn man sich die Differenz der Weltreligionen vergegenwärtigt, und kann nicht als Spezialthema an die Missionswissenschaft abgegeben werden. Sie geht wesentlich die Theologie im ganzen an.

Und wie steht es um das Verständnis von Bildung im Protestantismus? Schiebt sich in einer bestimmten historischen Situation in der Regel nicht jeweils nur eine evangelische Position nach vorn und gibt sich als die allgemeingültige protestantische aus? Ist es nicht schon logisch so, daß auch hier der Protestantismus vor der Frage der Bildung steht? Er kann aus denselben theologischen Obersätzen unterschiedlich akzentuierende Folgerungen ziehen, zum Teil sogar diametral divergierende. Treffen wir auf analoge Verhältnisse wie die im pädagogischen Feld beobachteten? Fehlt es auch hier an dem erforderlichen Maß an kritischer Analytik? Sie betrifft zum einen eine metaethische Reflexion im Bereich christlich zu verantwortender ethischer Bildung (vgl. Schwartz 1984). Zum anderen wäre analytisch-theologisch der Status von Glaubensaussagen zu bestimmen (vgl. Ritschl 1984; Jones 1985), besonders hinsichtlich der christlichen Rede von Gott (Dalferth 1981). Beides ist hilfreich im pluralen Streit zwischen differierenden Wahrheitsbehauptungen: zwischen protestantischen und anderen protestantischen, zwischen protestantischen und nicht-protestantischen christlichen, zwischen christlichen und nicht-christlich-säkularen, zwischen christlichen und nichtchristlich-religiösen.

## 2 *Plurale protestantische Perspektiven zum Verständnis von Bildung und zum Umgang mit dem Wertepluralismus und weltanschaulich-religiösen Pluralismus*

### 2.1 Zu den Ausdrücken "Protestantismus" und "Bildung" und zum Sprachgebrauch bei Melancthon und Luther

Als ich vor kurzem einem im Ruhestand lebenden evangelischen Schulpolitiker mein Thema nannte, meinte er, es sei nicht behandelbar; nicht nur das Bildungsverständnis variere, sondern auch der Ausdruck "Protestantismus", weil er für eine unübersehbar große Anzahl von Denominationen stehe. Meist erörtern wir vergleichbare Themen im Bezug auf den Terminus "Protestantismus" unter stillschweigend vollzogenen Komplexitätsreduktionen. Wir sagen "Protestantismus" und behandeln die lutherische Tradition. Oder wir halten uns neben Luther hauptsächlich an den (Neu-) Protestantismus seit

Schleiermacher. Die hierdurch entstandenen Kontroversen bestehen bis heute.

Hinsichtlich des Begriffs "Bildung" achten wir oft nicht darauf, daß es unter diesem Terminus bei den Reformatoren noch keine theologische und pädagogische Behandlung gibt. Melanchthons lateinische Begriffe sind eruditio, sapientia und humanitas. Sie alle kann man mit "Bildung" übersetzen (Schmidt 1989). Dies ist korrekt, wenn man dabei den Terminus "Bildung" als deskriptiven Oberbegriff verwendet, der erst durch den semantischen Kontext inhaltlich im Sinne Melanchthons präzisiert wird. Es wäre falsch, wenn man bei dem Wort "Bildung" die normativen Konnotationen des Begriffsgebrauchs aus der Epoche der Aufklärung und des deutschen Idealismus unterlegen würde, in welcher Bildung etwa bei Goethe und W. von Humboldt ziemlich anders verstanden wird.

Luthers pädagogische Begriffe sind in der deutschen Sprache "Erziehen", "Zucht", "Lehren" und "Lernen". Man kann darüber hinaus Luthers Beschreibung der wünschbaren Eigenschaften von Bürgern einer Stadt wie die, daß sich ein Gemeinwesen "viel feiner, gelehrter, vernünftiger, ehrbarer, wohlzogener Bürger" rühmen möge, als Beschreibung von Merkmalen von "Bildung" zusammenfassen (Eine Predigt, daß man Kinder zur Schule halten solle, 1530, zit. n. Nipkow / Schweitzer 1991, 50). Wenige Sätze weiter ist auch von "witzigen, vernünftigen und trefflichen" Leuten die Rede; noch einige Zeilen weiter von "tüchtig und geschickt" zu allerlei. Eine Subsumierung unter dem Begriff "Bildung" ist ein brauchbarer abkürzender Weg zur Verständigung, ersetzt jedoch nicht, die einzelnen Merkmale genauer zu erläutern, da sie sich wie etwa das Wort "witzig" nicht von selbst verstehen.

## 2.2 Differenz zwischen Bildung als "Menschenbildung" und Bildung als "lebensförderliches Wissen"

Eine wichtige Frage wäre, ob die Merkmale bei Luther und Melanchthon schon das Konzept einer anthropozentrischen Bildung des "Menschen" meinen, um den erst später entstehenden Begriff der "Menschenbildung" aus der Epoche der klassischen deutschen Bildungsphilosophie zu nehmen:

"Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will." (W. v. Humboldt, Werke I, 235)

Haben nicht die Reformatoren vornehmlich Fertigkeiten und Fähigkeiten vor Augen, die die berufliche Tätigkeit und gemeinwesenbezogene Verantwortung betreffen? Gewiß ist damit schon ein Verständnis der "Person" gemeint. Es ist "die *handlungsfähige*, d.h. die ihrer wirklichen Situation entsprechend handeln könnende Person" (Preul 1989, 69). Darin ist die "*argumentationsfähige* und *kommunikationsfähige* Person" eingeschlossen (ebd.), wobei aber die "*Nützlichkeit* für den Dienst in den Ämtern und Ordnungen" in den beiden "Regimenten" gemeint ist (60). Melanchthon stellt in "De laude vitae scholasticae oratio" (1536) als die höchsten, den Schulen anvertrauten Güter "Wahrheit" und "Gerechtigkeit" in den Mittelpunkt, um sofort hinzuzufügen, daß die Erkenntnisse hierüber "für das gute Leben überaus notwendig und nützlich sind" (205). Wer hier pädagogisch etwas leiste, trage, so lautet ein Spitzensatz,

"zur Erhaltung lebensförderlichen Wissens bei, zur Bildung der Gesinnung und des Urteilsvermögens von Menschen, zur Bewahrung des Friedens und zur Verringerung vieler Mißstände im öffentlichen Leben" (211).

Es geht um die Steigerung von "lebensförderlichem Wissen", im lateinischen Text "*doctrinam utilissimam vitae*", nicht um die moderne Selbstentfremdungsproblematik, die für Humboldt und andere die große Sorge wird und ihn mahnen läßt, der einzelne möge alles tun, daß "er in dieser Entfremdung nicht sich selbst verliere, sondern vielmehr von allem, was er außer sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein Innres zurückstrahle" (Werke I, 237).

### 2.3 Die geschichtlich-gesellschaftliche Brechung von Wesensbestimmungen

Im bildungstheoretischen Teil fiel uns auf, daß D. Benner wie H. Zöpfl auf ein "Wesen" von Pädagogik, Mensch und Bildung rekurren. Benner spricht von der "Eigenlogik" des Pädagogischen (Benner / Tenorth 1996, 10), und an anderen Stellen pflegt er in Anlehnung an J. F. Herbart hierfür den charakteristischen Sachverhalt der "Bildsamkeit" anzuführen. In anthropologischer Sicht beschreibt er mit E. Fink die "*conditio humana*" unter bestimmten wesensmäßigen Ko-Existentialien, nämlich Arbeit, Kunst, Bildung, Religion sowie Ethik, letztere in den Gestalten individueller Sittlichkeit, Recht und Politik (4). H. Zöpfl legt das Wesen des Menschen und die daraus abgeleitete Bildung ganz anders aus. In beiden Fällen kommen trotz einer, wie man meinen müßte, identischen Wesensvoraussetzung (da im Begriff des Wesens logisch ein Einheitliches zu denken ist) unterschiedliche Sichtweisen heraus. Ich erkläre dies damit, daß eine Deduktion nur

dem Scheine nach eine Ableitung im Sinne des logischen 'Ausmelkens' eines Begriffs oder einer Idee ist. Deduktive Verfahren 'von oben' übersehen leicht die ins Spiel kommenden geschichtlichen Voraussetzungen des epochalspezifischen allgemeinen Weltverständnisses und zusätzlich des eigenen individuellen Denkens, Fühlens und Wollens, die notwendig als Interpretationen 'von der Seite' den Wesensbegriff in pluraler Weise unvorhersehbar wirkungsgeschichtlich verändern.

R. Preuls "Kirchentheorie" (1997) "bezieht den dogmatischen Lehr- oder Wesensbegriff auf einen gegebenen kirchlichen Zustand mit dem Zweck einer kritischen Beurteilung und gegebenenfalls Verbesserung dieses Zustandes." (3, i. Orig. kursiv) Dies ist der schon eingangs erwähnte Sinn von "kritisch" in Anlehnung an das Verfahren bei Schleiermacher, der die "Idee" des Christentums und das gegebene Christentum gegeneinanderhält. Im Lichte dieses Verständnisses von "kritisch" erkennen wir, daß Benner ähnlich verfährt, wenn er die "Ideen" der Französischen Revolution, Freiheit, Brüderlichkeit und Gleichheit, und die gegenwärtigen "Gesellschaftsordnungen" kritisch aufeinander bezieht. Die Parallellität verwundert nicht, nebenbei bemerkt, sind doch beide, der Theologe und der Bildungsphilosoph, von der Denkweise der Philosophie jener Epoche mitbestimmt.

Das philosophische und praktische Recht eines prinzipien- bzw. weensorientierten Verfahrens ist nicht zu bestreiten. Es beruht nicht nur auf dem Interesse, behauptete Prinzipien auf ihre Realisierung hin zu prüfen, damit sich nicht ein falsches Bewußtsein ausbreitet; sie werden auf diese Weise gegen ihren Mißbrauch verteidigt. Legitim ist auch das Interesse von Institutionen an ihrer Identität. Ohne den ständigen prüfenden Blick auf die "principii" als die Anfänge würde sich der Protestantismus von seinen konfessionell gesehen identitätsstiftenden Ursprüngen abschneiden. In der "Kirchentheorie" Preuls wird jedoch genauso den Veränderungen Rechnung getragen.

"Die Kirche als konkrete Institution ist aber zugleich ein geschichtlich entstandenes und sich wandelndes Gebilde. Daher ist vieles, was uns am Leben und an der Gestalt der Kirche eigentümlich erscheint, auch nicht direkt aus dem Begriff der Kirche ableitbar, sondern nur historisch zu verstehen." (10)

Was über die historische Wandelbarkeit von Kirche als konkreter Institution gesagt ist, wird sich analog am Bildungsverständnis zeigen. Es ist erst recht jeweils nur ein Moment in einem Syndrom von einander wechselseitig bedingenden Faktoren. Eine bloß ideengeschichtliche, geisteswissenschaftliche Betrachtung greift zu kurz. Wir treffen auch auf sozial-, politik- und wirtschaftsgeschichtlich zu erhellende Wirkkräfte. Es überrascht daher nicht, daß der historische pädagogische

Befund im Protestantismus wiederkehrt, der Gegensatz zwischen einem subjektorientierten, autoritätskritischen Bildungsbegriff (s. die Definition von H. Blankertz, die D. Benner, H. v. Hentig, W. Klafki und viele andere Pädagogen unterschreiben können) und der Definition von M. Müller, die sich H. Zöpfel zu eigen macht und nicht nur er.

Nun könnte man vermuten, daß sich jene Differenz nur durch von außen auf die evangelische Kirche und ihr Gesellschafts- und Bildungsverständnis einwirkende Faktoren ergeben habe. Dies trifft nicht zu. Umgekehrt haben auch die Lehren der Reformation selbst starke Auswirkungen gehabt, und zwar unterschiedliche, und diese Unterschiede gründen gleichfalls in einer im "Wesen" der reformatorischen Lehrsätze selbst bereits angelegten Dialektik. Sie gehen auf die Anfänge der Reformation zurück.

#### 2.4 Protestantisch Selbstverständliches und Nichtselbstverständliches

(1) Geistliche Unmittelbarkeit im gottbezogenen Selbstverhältnis – zugleich weltlich gewährte Subjektivität: Selbstbildung?

Das erste Prinzip umschreibt das allgemeine Priestertum mit etwas anderen Worten. Es betrifft das Priestertum aller "Gläubigen". Jeder getaufte Christ ist sich selbst Priester, er bedarf nicht eines vermittelnden Weihepriestertums. Heils-"mittel" fallen keineswegs weg; aber es sind jetzt das mündliche Wort der Predigt und das Wort in der Gestalt des Sakraments. In diesem Reden Gottes und Hören des Menschen wird durch Gott selbst der Glaube für den einzelnen unvertretbar gestiftet, in eins mit dem Akt, in welchem er persönlich bewußt und ergriffen wird; damit ist er individueller Glaube. Hierin liegt der konstitutive Grund für den protestantischen Satz, daß der Gläubige geistlich gesehen Subjekt ist.

Die Dialektik des Protestantismus beruht nun freilich darauf, daß die geistliche "Selbständigkeit", um einen Terminus Schleiermachers zu verwenden, zwar auch generell als selbständige Subjektivität weiter ausgelegt werden kann, aber nicht muß. Religiös geltende persönliche Glaubensbildung ist noch nicht weltlich gewährte "Selbstbildung" im Sinne der Goethezeit. Historisch konnte sich zweierlei ergeben, und es hat sich auch ergeben: die bekannte "Individualisierung" und "Subjektivierung", die vom modernen Protestantismus als Auswirkung reformatorischer Prinzipien reklamiert wird, und das Gegenteil, der Widerstand gegen diesen Vorgang.

(2) Der in sich verkrümmte Sünder – oder der aufrechte Gang: Bildung als Selbstbestimmung?

Die Deutung des Prozesses der individuellen Christwerdung darf in allgemeinprotestantischer Sicht nicht von der reformatorischen Sündenlehre abgetrennt werden, wie sie auch in der Rechtfertigungslehre inkorporiert ist: der in sich verkrümmte, sich selbst radikal verfehlende Mensch, und zwar gerade dann, wenn er an seinen freien Willen denkt. Wieder besteht die Pluralität erzeugende Dialektik des Protestantismus darin, daß wirkungsgeschichtlich die eine oder die andere Seite zum Zuge kommen konnte: der von der Sünde erlöste, in seiner schöpfungsgemäßen Bestimmung erneuerte "erste Freigelassene der Schöpfung" (J. G. Herder, Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit, 1784-1791, 4. Buch, IV) in seinem "aufrechte(n) Gang" (3. Buch) – diese Ansicht sollte die protestantische Wurzel eines selbstbewußten Bildungsverständnisses abgeben -, oder der unter der Sünde faktisch verbleibende, nur in Gottes Richterblick freigesprochene Mensch, der nicht den neuen aufklärerischen bildungsphilosophischen Begriff "Selbstbildung", sondern tagauf tagein das Wort "Zucht" zu lernen hat wie die tägliche Buße.

(3) Die Sünde eindämmende, "Frieden, Recht und Leben" bewahrende Ordnungen – zugleich Recht zur Aufhebung von Ordnungen: kritische politische Bildung?

In welch eindrücklichen, schönen Worten beschreibt Luther in seiner zweiten Schulschrift von 1530 das "weltliche Regiment Gottes", um eine weitere, jetzt das Weltverhältnis des Christen bündig beschreibende Lehre heranzuziehen: "das weltlich Regiment erhält zeitlichen und vergänglichen Frieden, Recht und Leben" (zit. n. Nipkow / Schweitzer 1991, 63). Es ist "eine herrliche göttliche Ordnung und eine treffliche Gabe Gottes" (ebd.). Bildung in guten Schulen ist ein zentrales Instrument hierzu in den Händen einer sich der Verantwortung für den "Gemeinnutz" bewußten, christlich-gottesfürchtigen Obrigkeit. Aber: Wenn die Ordnung in die Hände von Politikern übergehen sollte, die die letzte Erwartung nicht erfüllen und darüber hinaus unterdrückende Diktatoren sind, bleibt die Ordnung auch dann eine "göttliche Ordnung", der zu gehorchen ist? Diese lutherische Auslegung hat es nachdrücklich gegeben.

In der weiteren Kirchengeschichte hat die politische "Basis" den theologischen "Überbau" mitbestimmt, während gleichzeitig die theologische "Lehre" die gegebenen Verhältnisse legitimierte: das landesherrliche Kirchenregiment, die wechselnden territorialstaatlichen Interessen, später die nationalstaatlichen, anschließend auch die volkumsbezogenen, ja, großenteils selbst die völkischen. Wo der Prote-

stantismus wie im lutherischen Deutschland Kirche und Staat in grundsätzlich gleich bleibender 'Äquinähe' zum Staat ganz selbstverständlich verband, verbot sich eine entsprechend grundsätzliche, an Aufhebung denkende politische Kritik, folglich auch ein Konzept kritischer politischer Bildung. Gegenläufige protestantische Interpretationen hatten es nicht leicht. Gleichwohl wurden auch sie unerhört geschichtsmächtig.

Die realen Verhältnisse im westlichen Protestantismus Englands und Amerikas führten zu einer der gravierendsten Weichenstellungen innerhalb des Gesamtprotestantismus, die ebenfalls in der Ursprungszeit der Reformation angelegt war: Der wahre christliche Staat wird von den Christen selbst gebaut (J. Calvin). Dieser Standpunkt brachte die politische Kritik einer "politischen Theologie" (J. Moltmann) und einer entsprechend staatskritischen evangelischen Bildung nach außen gegenüber den weltlichen Staatsgebilden hervor – mit einer nun umgekehrt ebenso bis heute zu beobachtenden 'Äquidistanz' zu jedem Staat im Namen der "Königsherrschaft" Christi. Ironischerweise verband sich diese Institutionenkritik nach außen als Kritik am unterdrückenden Staat keineswegs immer gleichzeitig mit einer Aufhebung von Unterdrückung in der Kirche selbst. Auf calvinistischer Seite ist die (frühere) Rigidität im Bezug auf Ehe- und Sexualmoral (Puritanismus) geläufig, ebenso das Verständnis der "Seelsorge" als "Kirchenzucht" (E. Thurneysen). Die lutherische Seite vertraute die Disziplinierung des äußeren Menschen den weltlichen Autoritäten an.

(4) Bildungsmitverantwortung in Staat und Gesellschaft – als Beitrag zu einer liberalen Demokratie: demokratische Bildung?

Heute scheint diese Frage keine offene Frage mehr zu sein. Aber als nach dem Ende des Ersten Weltkriegs eine Republik die Monarchie ablöste, versank für die evangelische Kirche ein als absolut gültig angesehenes Ideal, das nicht nur als wesensmäßig protestantisch, sondern auch wegen der Gleichsetzung des eigenen konfessionellen Selbstverständnisses mit dem reinen Evangelium als allein evangeliumsgemäß betrachtet wurde. Komplementär wurde nahezu einhellig von der gesamten evangelischen Theologenschaft ein liberaler, parlamentarischer demokratischer Staat als eine theologische Unerträglichkeit abgeurteilt. Die "Delegitimierung" der Weimarer Reichsverfassung wurde im Bündnis mit führenden Staatsrechtlern (R. Smend, C. Schmitt) und Historikern systematisch betrieben (Tanner 1989, mit besonderer Darstellung der Ansichten von K. Holl, E. Hirsch, F. Brunstäd, H.-D. Wendland). Die politische Heimat der Teilnehmer der Barmer Synode von 1934 war ebenfalls noch dieselbe:

"Die meisten der Barmer Zeitgenossen" kamen aus "konservativen deutschnationalen Traditionen. Mit der Weimarer Republik hatte keiner viel im Sinn und die Demokratie war ein Produkt westlich-liberalen Denkens, das man verwarf" (Kupisch 1964, 83, zit. n. Tanner, 67). "Unbeschadet des späteren Eintretens z. B. von K. Barth für die Demokratie zeigen diese Urteile: Die Vertreter der dialektischen Theologie ließen sich in der Wahrnehmung der Zeitgenossen unschwer einordnen in jene kulturkritische Gesamtbewegung, deren gemeinsames Credo die Denunziation von Aufklärung, Liberalismus, Rationalismus und damit der geistigen Grundlagen der Weimarer Republik war." (Tanner, ebd.)

Innerhalb der eigenen theologischen Zunft richtete sich die massive Kritik der Vertreter des Neuluthertums u. a. gegen E. Troeltsch. Politisch wurde die westliche liberale Demokratieidee durch eine bezeichnende theologische Abgrenzung gerechtfertigt, durch die Etikettierung ihrer christlichen Urheber als Sektierer und Schwärmer, so etwa Holl in seinem Vortrag 1922 "Luther und die Schwärmer":

"Darin unterscheidet sich unsere deutsche Auffassung scharf von der durch jene Sekten beeinflussten englisch-amerikanischen. Für uns gilt der Zusammenhalt im Staat, die Förderung und Vertiefung der Volksgemeinschaft als ein Gut, das uns höher steht als die Bewegungsfreiheit des einzelnen." (466, zit. n. Tanner, 207f.) Der Erste Weltkrieg wird als Zusammenstoß mit "calvinistischen Mächten" interpretiert (Holl in einer anderen Studie, Tanner, ebd.).

Die historische Korrektheit gebietet, darauf hinzuweisen, daß sich dieselbe negative Haltung zur Demokratie in der deutschen Reformpädagogik zeigt (Osterwalder 1995). Nach dem Kriegsende betreiben auch andere führende Pädagogen eine Erziehung jenseits oder in bewußter Opposition zur Demokratie im Namen einer wiederzugewinnenden nationalen Gemeinschaft (G. Kerschensteiner, E. Spranger). Es herrschte derselbe Geist.

Die Konsequenzen der entsprechenden protestantischen Linie (vgl. M. Doerne, W. Koepp, H. Schreiner, M. von Tiling u. a.) liegen auf der Hand, als erstes die Abhalfterung des Begriffs "Bildung" selbst und seine Ersetzung durch "Erziehung" und "Zucht" (Preul 1980, 16ff.). Inhaltlich tritt an die Stelle einer Erziehung und Bildung im Zeichen der Christentumsgeschichte als politischer Freiheitsgeschichte – die konkurrierende andere protestantische Linie – die jeder Kritik entzogene prägende Kraft der nationalen, volkstumsbezogenen, gewachsenen funktionalen "Gemeinschaften". Aus der Erziehungswissenschaft sucht man sich aus, was besonders dazu paßt, bezeichnenderweise die Erziehungstheorie E. Kriecks (vgl. z. B. Koepp 1932, 2f.). Unter der Formel einer "Erziehung unter dem Evangelium" können sich bis heute sehr unterschiedliche Positionen versammeln. Vermeintlich eindeutige Ableitungen widerlegen sich selbst. Historisch gibt nicht ein reiner Begriff, sei es vom Evangelium oder vom Protestantismus, und eine vermeintlich daraus allein ableitbare, eindeutig evangelische Bil-

den Ausschlag, sondern ein kulturelles und politisch-gesellschaftliches, d. h. von nicht-theologischen Determinanten erzeugtes Gesamtverständnis der Wirklichkeit, das ähnlich wie im ersten Teil bei den Pädagogen zu beobachten war und bis in ontologische Tiefendifferenzen reicht.

(5) Erziehung und Bildung als "weltlich Ding" in der Zuständigkeit der Pädagogik – welcher Pädagogik bzw. Bildungstheorie? – kontingente Konvergenzen und Bündnisbildungen

Dieser Punkt betrifft einerseits die auch theologisch begründbare Freisetzung der säkularen Pädagogik in ihre "relative Eigenständigkeit" (E. Weniger). Vom Evangelium und der Kirche her soll der pädagogischen Vernunft nicht bevormundend hineingeredet und hineinregiert werden. Die zwei Regimenter sind zu unterscheiden. Es darf nicht so aussehen, als ob von den Leistungen in den weltlichen Handlungsbereichen soteriologisch das Heil abhänge. Die Verantwortung vor Gott im Namen des ersten Gebotes wird dadurch nicht abgeschwächt; sog. Ideologien und pseudo-religiöse Verbrämungen des Erziehungsgeschäfts sind zu kritisieren. Aus der Theologie kann und soll aber nicht eine "Evangelische Pädagogik" abgeleitet werden, auch nicht eine "christliche Bildung"; rechtens ist nur eine Mitarbeit im Bildungssystem "in evangelischer Verantwortung". Um 1930 war diese Position in Ableitung aus der Zweiregimentenlehre von M. von Tiling in ihrem "Arbeitsbund für wissenschaftliche Pädagogik auf reformatorischer Grundlage" vertreten worden. Eine "wissenschaftliche", nicht eine die Eigensetzlichkeit des Pädagogischen verchristlichende Pädagogik sollte fortan gemeint sein. Die Schule sei eine "Schule unter dem Evangelium" (Kittel 1935, genauso 1949), nicht eine evangelisch-weltanschaulich prägende Schule. Kittel und Hammelsbeck tragen verdienstvoll zur Verabschiedung der evangelischen Bekenntnisschulen bei.

Was aber zeigt sich, wenn man näher hinsieht? Rezipiert wird nicht eine zeitlose, wissenschaftlich ein für allemal gültige Pädagogik, sondern eine geschichtlich wechselnde, die sich mit den politischen und anderen Trends entwickelt. Sie wird mit dem verschmolzen, was als evangelisch "verantwortbar" angesehen wird:

Der Religionsunterricht soll 1934 / 35 für M. von Tiling auf reformatorischer Grundlage die "Grundwahrheiten unseres Lebens an Beispielen aus der heutigen Gesetzgebung und der sich neu gestaltenden Sitte" verdeutlichen. Als sie gelten "die Gestaltung der Jugenderziehung in Familie, Schule, Jugendbund (Hitlerjugend mit der antipluralistischen Gleichschaltung aller sonstigen Jugendverbände, Vf.), Bestimmungen für den BdM (Bund deutscher Mädchen; M. v. Tiling war eine interes-

sante Vorkämpferin für die Mädchenerziehung, Vf.), das Erbhofgesetz, der Zusammenschluß von Arbeitgeber und Arbeitnehmer durch den Staat (die Zerschlagung der Gewerkschaften, Vf.), das Schriftleitergesetz (die Liquidierung der Meinungs- und Pressefreiheit, Vf.), das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses, die Arbeit am Familienrecht usf." (1934 / 35, 252, zit. n. Nipkow / Schweitzer 1994, II, 37).

In den 30er Jahren nimmt H. Kittel die nationalpolitischen Ideen jener Zeit auf; in den 60er Jahren ist es 1970 in seiner "Evangelischen Religionspädagogik" in imponierender Breite die inzwischen in der Bundesrepublik neu zur Herrschaft gekommene sog. Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Wir Jüngeren haben uns aus protestantischer Überzeugung einem kritischen Bildungsverständnis angeschlossen, wie ich es oben mit H. Blankertz zitiert habe und wie es meine obigen Anfragen spiegeln. Hinsichtlich unseres Themas "Bildung und Protestantismus" haben sich wohl stets unterschiedliche Auslegungen der reformatorischen Theologie mit unterschiedlichen Formen der Pädagogik verbunden.

(6) Freiheit des Glaubens – auch Freiheit zum Glauben (Religionsfreiheit)? Ökumenisches Lernen und interreligiöse Bildung

Die vielbeschworene protestantische Freiheit eines Christenmenschen war zunächst keineswegs Religionsfreiheit. Sie konnte zwar zu ihr führen, die Freiheit des Glaubens zur (Wahl-)Freiheit zum Glauben in der einen oder anderen Weise, und sie hat unter dem historischen Einfluß des westlichen Protestantismus dann ja auch zu ihr geführt. Sie ist in der Wurzel mit angelegt, aber geht nicht logisch und sachlich zwingend aus dem theologischen Freiheitsverständnis hervor, das die Befreiung des Gottlosen aus der Sünde betrifft und die neue Freiheit zu guten Werken in der Liebe, die aus dem Glauben fließt. Wie weit aber sollen und dürfen Freiheit und Liebe reichen? Das wurde lange Zeit für Juden und Muslime, Freidenker und Atheisten negativ beantwortet.

Das Ja zur Religionsfreiheit ist aber die Grundbedingung für die Einräumung einer Bildungsmitverantwortung der Kirchen in der pluralen Gesellschaft in ihren staatlichen Einrichtungen. Es ist die notwendige formale, nicht bereits die hinreichende inhaltliche Voraussetzung für *Bildungspartnerschaft* mit allen anderen nichtchristlichen und säkularen Positionen. Sie hat sich in einer mehrseitigen Verständigungsfähigkeit zu bewähren. Interreligiöse Bildung wird in diesem Kontext zu einer konstitutiven Dimension des protestantischen Bildungsbegriffs, von dem notwendigen ökumenischen Lernen ganz zu schweigen.

### 3 *Plurale protestantische Bildungspartnerschaft*

Für eine Bildungspartnerschaft – der Ausdruck lehnt sich an die Bezeichnung des Ethikunterrichts als "Dialogpartner" in der Denkschrift der EKD zum Religionsunterricht an (1994, 78) – sind auch alle anderen oben vorgenommenen Gegenüberstellungen hinsichtlich der Selbstausslegung des Protestantismus mitbetroffen. Wenn nicht prinzipiell die freie, sich selbst bestimmende Subjektivität und hierin Selbstbildung (1 und 2), ferner eine zivilgesellschaftlich erforderliche gesellschafts- und autoritätskritische Bildung (3) und die Bejahung von liberalen, demokratischen Grundrechten anstatt von Gemeinschaftsideologien kirchlich gelten (4), folglich auch ein Begriff von Bildung als geschlossener evangelisch-weltanschaulicher Glaubenserziehung verabschiedet wird (5), ist der Protestantismus nicht pluralismusfähig. Dann wird eine plurale evangelische Bildungspartnerschaft in unserer Gesellschaft illusorisch, und die pädagogischen Skeptiker und Kirchenkritiker behalten recht.

Zusammengefaßt betreffen die genannten Momente zunächst die uneingeschränkte Zustimmung der Kirchen zum "politischen Pluralismus" als Gesamtrahmen (Nipkow 1998, Bd. 1, Kap. 1; vgl. auch Bd. 2, Kap. 4). An der offiziellen Haltung der evangelischen Kirche besteht inzwischen kein Zweifel (vgl. die Denkschrift "Evangelische Kirche und freiheitliche Demokratie", 1985). Bekräftigt wird dies auch durch die Deutung des Art. 7, 3 GG von Art. 4 GG her, die bereits 1971 in unmißverständlicher Klarheit die Mitwirkung der Kirche in der Schule im Religionsunterricht von dem "Recht" des einzelnen auf religiöse Orientierung her begründet hat. Die Regelung dient "der Sicherung der Grundrechtsausübung durch den einzelnen" (EKD 1987, 58).

Schwieriger ist eine andere Herausforderung; sie ist einmal theologischer Natur, da sie die Bereitschaft und Fähigkeit betrifft, in verschiedenen Hinsichten eine Hermeneutik der wechselseitigen Anerkennung in Wahrhaftigkeit aus der Mitte des christlichen Glaubens zu entwickeln, mithin Verständigung nicht gezwungenermaßen, sondern aus theologischer Überzeugung, "Pluralismus als Prinzip" (Herms 1991) "aus christlicher Identität" (Herms 1995). Der Pluralismus betrifft hierbei nicht nur wie schon seit längerem die innerprotestantische Pluralität, auch nicht nur die innerchristliche, d. h. die ökumenische Vielfalt, besonders das Gegenüber zur katholischen Kirche, sondern das Verhältnis von Christentum und Judentum, von Christentum und Islam, das noch größere Spektrum asiatischer Religionen und quer zu allem die Spannung zwischen religiösem und nichtreligiösem Denken, zwischen Glaube und Agnostizismus, christlicher und philosophischer Ethik (Nipkow 1998, bes. Bd. 2, Kap. 6-12).

Schwierig ist zum anderen die pädagogische Anbahnung von neuen Einstellungen wegen der Natur des Menschen. Sie widerstrebt der realen, praktischen Anerkennung der Andersheit der Anderen. Organisatorisch hätte sich die christliche Verständigungsfähigkeit in unserer pluralen Welt in den Schulen in einer mehrseitigen Zusammenarbeit zu bewähren, in den Gemeinden in Formen der "Kulturbegegnung" und "Religionsbegegnung" (Lähnemann 1998), insgesamt in einer christlichen Kultur der Gastlichkeit.

### Literatur

- Benner, D. (1983): Das Normproblem in der Erziehung und die Wertediskussion. In: D. Benner u. a. (Hg.): Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, ZfPäd, 18. Bh., Weinheim-Basel, 45-57.
- Benner, D. / Tenorth, H.-E. (1996): Bildung zwischen Staat und Gesellschaft. In: ZfPäd 42, 1, 3-14.
- Blankertz, H. (1969): Theorien und Modelle der Didaktik, München.
- Bohnsack, F. (Hg.) (1984): Sinnlosigkeit und Sinnperspektive. Die Bedeutung gewandelter Lebens- und Sinnstrukturen für die Schulkrise, Frankfurt / M.
- Bohnsack, F. (1994): Pädagogische Strukturen einer guten Schule heute. In: K.-J. Tillmann (Hg.): Was ist eine gute Schule? Hamburg.
- Dalferth, I. U. (1981): Religiöse Rede von Gott, München.
- Dürig, G. (1994): Einführung. In: Grundgesetz, 32. neubearb. Aufl., München, VII-XXVIII.
- EKD-Kirchenamt (Hg.) (1985): Evangelische Kirche und freiheitliche Demokratie. Der Staat des Grundgesetzes als Angebot und Aufgabe, Gütersloh.
- EKD Kirchenamt (Hg.) (1987): Bildung und Erziehung (Die Denkschriften der Evangelischen Kirche in Deutschland, Bd. 4 / 1), Gütersloh.
- EKD Kirchenamt (Hg.) (1994): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh.
- Giesecke, H. (1998): Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik, Stuttgart.
- Hansmann, O. / Marotzki, W. (Hg.) (1988/1989): Diskurs Bildungstheorie I u. II, Weinheim.
- Hentig, H. von (1969): Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft, Stuttgart, 2. Aufl.
- Hentig, H. von (1992): Glaube. Fluchten aus der Aufklärung., Düsseldorf.
- Hentig, H. von (1993): Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft, München / Wien.
- Hentig, H. von (1997): Pflichtfach Philosophie: Kompromißvorschlag im Streit um den obligatorischen Religionsunterricht. In: EvKomm 1, 726-728.
- Hentig, H. von (1996): Bildung. Ein Essay, München (Darmstadt 1997).

Hermes, E. (1991): Pluralismus als Prinzip. In: R. Brockhagen (Hg.): "Vor Ort" - Praktische Theologie in der Erprobung. FS Peter C. Bloth, Berlin, 77-95.

Hermes, E. (1995): Pluralismus aus christlicher Identität. Vorblick auf den VIII. Europäischen Theologenkongress. In: J. Mehlhausen (Hg.): Pluralismus und Identität, Gütersloh, 15-19.

Heydorn, H. J. (1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, Frankfurt / M.

Holl, K. (1922): Luther und die Schwärmer. In: Ges. Aufs. Bd. I, 420-467.

Humboldt, W. von: Werke, hg. von A. Flitner / K. Giel, Darmstadt.

Jones, H. O. (1985): Die Logik theologischer Perspektiven. Eine sprachanalytische Untersuchung, Göttingen.

Kimminich, O. (Hg.) (1977): Was sind Grundwerte? Düsseldorf.

Kittel, H. (1935): Schule unter dem Evangelium. In: Deutsche Theologie, 2, 140-153.

Kittel, H. (1949): Schule unter dem Evangelium, Braunschweig.

Klafki, W. (1991): Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 2. erw. Aufl., Weinheim / Basel, 15-41.

Klein, A. (Hg.) (1995): Grundwerte in der Demokratie, Bonn.

Koeppe, W. (1932): Die Erziehung unter dem Evangelium. Eine Grundlegung, Tübingen.

Kupisch, K. (1964): Demokratie und Protestantismus. In: Ein Ruf nach vorwärts. Eine Auslegung der Theologischen Erklärung von Barmen 30 Jahre danach, hg. von M. Karetzki, München, 69-86.

Kutschera, F. von (1982): Grundlagen der Ethik, Berlin / New York.

Lähnemann, J. (1998): Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen.

Müller, M. (1958): Bildung. In: Staatslexikon, Bd. 2, Freiburg / Br., 8. Aufl.

Nipkow, K. E. (1998): Klare Identitäten. Ethik- und Religionsunterricht müssen gleichberechtigt sein. In: EvKomm 7, 400ff. (a)

Nipkow, K. E. (1998): Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 1: Moralphädagogik im Pluralismus, Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh. (b)

Nipkow, K. E. / Schweitzer, F. (Hg.) (1991 / 1994): Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation, Bd. 1: Von Luther bis Schleiermacher, München 1991, Bd. 2 / 2: 20. Jahrhundert, Gütersloh 1994.

Osterwalder, F. (1995): Demokratie in den Konzepten der deutschen Reformpädagogik. In: W. Böhm / J. Oelkers (Hg.): Reformpädagogik kontrovers, Würzburg, 139-174.

Pleines, J. E. (Hg.) (1978): Bildungstheorien. Probleme und Positionen, Basel / Wien.

Preul, R. (1980): Religion – Bildung – Sozialisation. Studien zur Grundlegung einer religionspädagogischen Bildungstheorie, Gütersloh.

Preul, R. (1989): Luther und die Praktische Theologie. Beiträge zum kirchlichen Handeln der Gegenwart, Marburg.

Preul, R. (1997): Kirchentheorie. Wesen, Gestalt und Funktionen der Evangelischen Kirche, Berlin / New York.

Ritschl, D. (1984): Zur Logik der Theologie. Kurze Darstellung der Zusammenhänge theologischer Grundgedanken, München.

Rolf, H.-G. (Hg.) (1995): Zukunftsfelder von Schulforschung, Weinheim.

Schmidt, G. R. (1989): Philipp Melanchthon als christlicher und humanistischer Pädagoge. In: Philipp Melanchthon. Glaube und Bildung. Texte zum christlichen Humanismus. Lat. / Dt., ausgew., übers. und hg. von G. R. Schmidt, Stuttgart, 3-27.

Schwartz, W. (1984): Analytische Ethik und christliche Theologie. Zur metaethischen Klärung der Grundlagen christlicher Ethik, Göttingen.

Tanner, K. (1989): Die fromme Verstaatlichung des Gewissens. Zur Auseinandersetzung um die Legitimität der Weimarer Reichsverfassung in Staatswissenschaft und der zwanziger Jahre, Göttingen.

Tiling, M. von (1934 / 35): Die Aufgabe des Religionsunterrichts in der Gegenwart. In: SchuEv 9, 248-254.

Zöpfel, H. (1993): Erfahrung, Denken, Tugend. Rückbesinnung auf das Humane. In: H. Huber u. a. (Hg.): Ethik in der Schule, München, 75-96. (a)

Zöpfel, H. (1993): Sind wir noch zu retten? Pädagogische Bemerkungen zu einer verunsicherten Gesellschaft. In: H. Huber u. a. (Hg.): Ethik in der Schule, München, 7-16. (b)