

Grundlagen evangelischer Erziehungslehre

1.1 Notwendigkeit und Aktualität evangelischer Erziehungslehre

Unleugbar klingt der Titel dieses Grundsatzbeitrags zum »Jahrbuch der Religionspädagogik« etwas antiquiert, für manchen sogar anachronistisch. Demgegenüber soll die These vertreten werden, daß eine Klärung der Grundlagen evangelischer Erziehungslehre aktuell notwendig ist. Sowohl der Begriff »Grundlagen« wie der Terminus »Erziehungslehre« erinnern an Entwürfe und Bemühungen, die gegen Ende der fünfziger Jahre ihren Abschluß gefunden zu haben scheinen. 1958 brachte O. Hammelsbeck die zweite neubearbeitete und erweiterte Auflage seiner 1950 zuerst erschienenen »Evangelische Lehre von der Erziehung« heraus.¹ 1954 hat W. Uhsadel eine »Evangelische Erziehungs- und Unterrichtslehre« veröffentlicht.² G. Bohnes zweibändiges Werk »Grundlagen der Erziehung« mit dem charakteristischen Untertitel »Die Pädagogik in der Verantwortung vor Gott« erfuhr 1958/60 ihre zweite Auflage. In der Folgezeit setzten sich andere Titel durch, die den Begriff der Religionspädagogik in den Mittelpunkt rückten, die lehrbare Religion diskutierten und in der Kritik an normativer Pädagogik eher Grundfragen als Grundlagen erörterten.³ Das bedeutendste Werk der Neubestimmung auf das Verhältnis von Theologie und Pädagogik, Evangelium und Erziehung nach den Konzepten der Vertreter der evangelischen Unterweisung ist gewiß K. E. Nipkows dreibändige Darstellung der »Grundfragen der Religionspädagogik«.⁴ Der Titel traf die neuen Tendenzen. Angesichts exponierter Wissenschaftsorientierung und gleichzeitiger Ideologiekritik wurden die Hinterfragung aller Positionen und das wissenschaftliche Theoriebewußtsein maßgeblich. Man grenzte sich gegen pädagogische Meisterlehre ab und forderte die »Theologie der

1 Vgl. auch *ders.*, Der Kirchliche Unterricht, München 1947.

2 Vgl. auch *ders.*, Die Kirche im Erziehungswerk. Die reformpädagogischen Schulversuche in ihrem Verhältnis zur Kirche, Kassel 1939.

3 Vgl. auch *ders.*, Das Wort Gottes und der Unterricht. Grundlegung einer evangelischen Pädagogik, Berlin (1929) 1932.

4 Gütersloher Taschenbücher 105, 106, 756 (1975-1982). Doch signalisiert Nipkow schon 1978 eine Wendung des Blicks »von der Kategorie des Zieles zur Kategorie des Grundes« (Leben und Erziehen — wozu?, Gütersloh 1978, 36).

Frage«.⁵ In der Abgrenzung gegen die Katechetik als Unterdisziplin der Praktischen Theologie wurde Religionspädagogik in ihrer Selbständigkeit betont.⁶ Mit dem Thema Religion wurde die schroffe Entgegensetzung von Evangelium und Religion, wie sie besonders H. Kittel vertreten hatte⁷, rückgängig gemacht. Freilich machte die nähere Bestimmung des maßgeblichen Religionsverständnisses Mühe. Ein allgemeiner Religionsbegriff, sozialwissenschaftliche Erfassung und Deutung religiöser Phänomene wie z. B. der Symbole und Rituale, religionsgeschichtliche Phänomenologie und das konkrete Vorhandensein von Religion als Christentum in einer allerdings schwierig zu fassenden Beziehung zur empirischen Kirche boten ein breites Spektrum.⁸ Demgegenüber blieb Chr. Bizers Interesse an einer katechetischen Theologie⁹ weitgehend unbeachtet, wie auch die Entwicklung in der DDR, verbunden mit dem Leitbegriff »Christenlehre« sowie beachtlichen Neufassungen des Begriffs des Katechetischen, vor allem durch J. Henkys, wenig Einfluß hatte, weil die unterschiedlichen politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse sich dementsprechend auswirkten.¹⁰

Derzeit ist jedoch eine gewisse Theorieerschöpfung festzustellen. Man hat den Eindruck, daß die Theorie, insbesondere die wissenschaftstheoretisch argumentierende Theorie, mehr ihre eigene Diskussionspraxis begründet hat, als für das Verhältnis von Praxis und Theorie hilfreich zu wirken. Die für die Tendenzen der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft von K. Neumann in diesem Jahrbuch festgestellten Krisengefühle gelten auch für die Religionspädagogik.¹¹ Pluralismus, Privatismus, Auseinanderfallen von Interaktion und Organisation, Suche nach einem neuen Paradigma kennzeichnen ebenso die religionspädagogische Lage. Das »Jahrbuch der Religionspädagogik« des vorigen Jahres spiegelt treffend die Situation wider.

Auf der einen Seite besteht das Interesse an den Interaktionen des *Alltags*, die es theologisch zu interpretieren gilt. So hat M. Veit dort eindrucklich Alltagserfahrungen von Jugendlichen in Leistungs- und Konsumgesellschaft, Schuld, No future, Macht, Liebe beschrieben und dazu theologische Verheißungstraditionen in Beziehung gesetzt.¹² Wis-

5 H.D. Bastian, *Theologie der Frage. Ideen zur Grundlegung einer theologischen Didaktik und zur Kommunikation der Kirche in der Gegenwart*, München 1969.

6 Vgl. G. Bockwoldt, *Religionspädagogik — eine Problemgeschichte* (Urban-Taschenbücher 183), Stuttgart 1977 und K. Wegenast (Hg.), *Religionspädagogik I und II*, Darmstadt 1981.1983.

7 Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, Hannover (1947) ³1957.

8 Vgl. dazu Nipkow, a.a.O., 2, 129-168; W.H. Ritter, *Religion in nachchristlicher Zeit*, Frankfurt/Bern 1982; R. Volp (Hg.), *Chancen der Religion* (Gütersloher Taschenbücher 103), Gütersloh 1975.

9 Chr. Bizer, *Unterricht und Predigt*, Gütersloh 1972, 60. 67 u.ö.

10 P.C. Bloth (Hg.), *Christenlehre und Katechumenat in der DDR*, Gütersloh 1975; Henkys unterscheidet zwischen originärer und subsidiärer pädagogischer Verantwortung der Kirche, a.a.O., 83.

11 Vgl. u. S. 71-92.

12 JRP 1 (1984), 1985, 3-28.

enschaftlich ist dabei vor allem Sozialisationsforschung und Sozialpsychologie präsent. Anders verfahren die Bemühungen verschiedener Autoren um *Symboldidaktik*, weil sie Alltag und Theologie von der Analyse der *Sprache* her verknüpfen. P. Biehls grundlegender Beitrag sucht nach einer religionspädagogischen Theorie religiöser Sprache und zeigt damit einen anderen Schwerpunkt, von dem gewiß sogar eine paradigmatische Ausrichtung der Religionspädagogik erwartet werden darf.¹³ H.-G. Heimbrocks Artikel zum Forschungsstand der pädagogischen *Religionspsychologie* weist schließlich auf ein drittes Verfahren notwendiger Erkenntnisbemühung hin, die Nutzung der Erkenntnisse einer humanwissenschaftlichen Nachbardisziplin.¹⁴ Relativ kurz oder nur am Rande erscheinen Theologie und Pädagogik in ihren klassischen fundamentalen Voraussetzungen und Zielsetzungen; sie haben sich in Alltagserzählung, Exegese, Hermeneutik, Religionspädagogik usw. aufgelöst, ähnlich wie schon lange der offenkundige Zerfall der Philosophie als Grundlagenwissenschaft der *universitas litterarum* zu beklagen ist.

Es ist deshalb sicher gut und notwendig, daß in diesem Jahrbuch die Frage nach Theologie und Erziehungswissenschaft wieder zentral gestellt wird. Dabei scheint es mir unumgänglich, die Wahrheitselemente der älteren Konzeptionen, die von Grundlagen- und Erziehungslehre sprachen, wieder aufzunehmen. Ich tue das, indem ich zuerst die Stichworte »Grundlagen« und »Lehre« erörtere, um von da aus zu dem Leitbegriff »evangelische Erziehungslehre« vorzustoßen.

1.2 Grundlagen sind nötig, nicht nur Grundfragen

Starkes Interesse hat, wie ich in vielen Gesprächen bemerkt habe, bei evangelischen Christen in Kirche und Schule die Leitfrage einer vor kurzem veröffentlichten kirchlichen Stellungnahme ausgelöst. Sie lautet: »Was gilt in der Kirche?«. ¹⁵ Solche Frage wird akut, wenn die Krise der Fundamente allgemein spürbar wird. Können unsere Gesellschaften noch eine Identität ausbilden? ¹⁶ Gibt es einen Wertekonsens? ¹⁷ Ergibt sich ein totaler Traditionsabbruch? ¹⁸ Hat die Welt überhaupt noch eine Zukunft? ¹⁹ Das sind akute Fragen, gegen die zwar Wendeoptimismus und rastlos privatistische Tätigkeit ins Feld geführt werden, die aber doch akute Bedeutung haben oder nur verdrängt werden.

Die Situation hat ihre Parallelen in den Tendenzen nach dem Ersten Weltkrieg. Auch damals bestimmte das Stichwort Krise die Situation. Auch damals wurde eine Konzentration auf die Sache, in der Theologie

13 JRP 1 (1984), 1985, 29-64.

14 JRP 1 (1984), 1985, 85.

15 Neukirchen-Vluyn 1985.

16 J. Habermas, Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden? (suhrkamp taschenbücher 202), Frankfurt/M. 1974.

17 Vgl. Grundwerte und Gottes Gebot, Gütersloh 21979.

18 Vgl. die Synodenvorlage der Diözesansynode Rottenburg-Stuttgart 1985: Weitergabe des Glaubens an die kommende Generation (Materialdienst 22), Rottenburg 1985.

19 Zum No-future-Problem vgl. Jugend 81 (Shell-Studie), Opladen 1982; außerdem: A. Fischer, Zukunft + Politik, in: Jugendliche + Erwachsene 85, Bd. 1, Opladen 1985, 105-132; Jugend ohne Zukunft?, Conc (D) 21 (1985) H. 5.

auf das ihr eigene Thema, gefordert.²⁰ Die Diagnose von F. Troeltsch »Es wackelt alles!« wurde allgemein geteilt.²¹ Dagegen kam nur K. Barths Position an: »Der Götze wackelt!«.²² In einer ungeheuren Reduktion wurde das Wort Gottes wieder als Grundlage der Theologie, das erste Gebot als theologisches Axiom und alles pädagogische Handeln der Kirche, wenn man so sagen darf, unter die theologischen Voraussetzungen kirchlichen Handelns gestellt.²³ Deutlichstes Beispiel ist die Einschätzung F. Niebergalls seitens der Dialektischen Theologie.²⁴ Heute dagegen zeigt sich, daß wohl fast alle Fragestellungen und Tendenzen der Religionspädagogik vor dem dialektischen Gewitter wieder aufgenommen worden sind und Niebergall mehrfach Ehrenrettungen erfahren hat.²⁵

Insgesamt ist die aktuelle Situation dadurch gekennzeichnet, daß — wie in der Erziehungswissenschaft²⁶ — die inzwischen erreichten Erkenntnisgewinne empirischer Forschung nicht preisgegeben werden sollen, aber eine Konzentration auf die »einheimischen Begriffe«, eine Verknüpfung mit dem Erleben, der persönlichen Identität, der alltäglichen Lebenswelt, mit einem Wort: eine *Elementarisierung* angestrebt wird. Ich halte die in den letzten Jahren unter dem Begriff der Elementarisierung vollzogenen theologischen und religionspädagogischen Anstrengungen für besonders charakteristisch, um die Besinnung auf die Grundlagen, nicht nur die Grundfragen, zu fordern.²⁷

»Elemente« sind sowohl Grundstoffe wie Anfangsgründe. Sie bezeichnen das Fundamentale in didaktischer Hinsicht.²⁸ Das gestiegene Interesse an einer evangelischen Fundamentaltheologie, wie es besonders G. Ebeling vertreten²⁹ und wie es sich doch auch bei H. Stock ausgewirkt hat³⁰, läßt die Frage nach den Fundamentalunterscheidungen wirksam

20 Vgl. den Leitsatz der Phänomenologie Husserls und Heideggers »Zu den Sachen selbst!« und die dazu aufschlußreiche Notiz K. Barths über seine Wirkung in Göttingen: »...und dann habe ich das merkwürdige Glück, daß mein Vorgehen den Leuten (obwohl ich nie Husserl etc. gelesen habe) von der Phänomenologie her einleuchtend vorkommt« (Siebenstern-Taschenbuch 71, Hamburg 1966, 197).

21 Zitat nach F.W. Kantzenbach, Programme der Theologie, München 1978, 143.

22 K. Barth, Der Götze wackelt. Zeitkritische Aufsätze, Reden und Briefe von 1930-1960, hg. von K. Kupisch (1961), 21963; die Wendung in einem Brief an E. Thurneysen, zit. in: E. Wolf (Hg.), Antwort. Festschrift für K. Barth zum 70. Geburtstag, Zollikon 1956, 856: »Es ist offenbar, daß der Götze wackelt«.

23 K. Barth, Die theologischen Voraussetzungen des kirchlichen Handelns (TEH 28), München 1935.

24 Charakteristisch K. Barth, Der Römerbrief, München 21922, XI, später XIII, vgl. auch die Entwürfe zum Vorwort der 1. Auflage 1919 (Gesamtausgabe 585.592.597).

25 Vgl. dazu H. Luther, Religion, Subjekt, Erziehung, München 1984; ders., Praktische Theologie als Praktische Wissenschaft, ZThK 82 (1985) 430-454; G. Lämmermann, Religion in der Schule als Beruf, München 1985, 272-283.

26 Vgl. K. Neumann, s.u. S. 71-92.

27 Vgl. R. Lachmann, 'Die Sache selbst' im Gespräch zwischen Religionspädagogik und Pädagogik, EvErz 36 (1984) 116-130.

28 Vgl. H. Schröer, Glauben, Lernen und Verstehen, EvErz 36 (1984) 113.

29 G. Ebeling, Erwägungen zu einer evangelischen Fundamentaltheologie, ZThK 67 (1970) 479-524; H. Wagner, Fundamentaltheologie, TRE 11 (1983) 738-752.

30 H. Stock, in: Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden 1 und 2, Münster 1973.1975 (1, 27ff; 2, 16).

werden.³¹ Doch ist bei Elementarisierung auch zu beachten, daß damit zugleich angestrebt sein soll, daß jeder in sein Element kommt, im Bilde gesprochen: wie der Fisch im Wasser leben kann. Umwelt- und Beziehungsprobleme treten zu der Analyse der Teile hinzu, die eben als Teile eines Ganzen, nicht als Atome, verstanden werden sollen. Es ist nicht zufällig, daß Elementarisierung deswegen letztlich auf die Tatsache und den Zusammenhang des *Lebens* zurückgreifen muß. Die Vorgaben der Lebenswelt — vgl. W.-D. Bukows Darstellung der religiösen Sozialisation in diesem Jahrbuch³² — werden bewußt. Elementarisierung bedeutet, Verbindungen mit der Lebenswelt zu knüpfen, so verschieden dieser Begriff auch ausgelegt werden mag.³³ Denn mit Lebenswelt ist eben eine Voraussetzung, eine Grundlage gegeben, die, wenn auch verschieden interpretiert und in Sozialisationsprozessen unterschiedlich entwickelt, die Voraussetzung jedes weiteren Lernens, Bildens und Erziehens darstellt. Was in der Sozialisationsforschung an Grundlagen erkannt wird, muß verknüpft werden mit dem, was theologisch fundamental ist, wobei dies keineswegs erst späte Verknüpfungen durch unsere Unterrichtsanstrengungen sind, sondern schon vom Anfang der kollektiven und individuellen Menschwerdung³⁴ an sich entwickelnde und entwickelte Zusammenhänge von Leben und Lernen (bzw. Bilden, Erziehen) ergeben. Das wirkt sich in der Theorie religiöser Elementarisierung aus, in der, vor allem durch H.-J. Fraas, zu Recht das Verhältnis von Glauben und Lernen in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen gestellt worden ist.³⁵ Das Verhältnis von Leben, Lernen und Glauben wird derzeit wohl allgemein als das Grundthema angesehen, das Religionspädagogik sowohl als Gemeindepädagogik wie als Schulpädagogik bestimmt.³⁶ Die Frage ist dabei, ob bestimmte Grundlagen oder Voraussetzungen erschlossen werden können, die gemeinsam anerkannt werden können, um den Atomismus, Privatismus, Parzellismus und auch Individualismus der jeweiligen religionspädagogischen Konzeption und Anstrengung zu verhindern.

Es ist dabei gewiß auch zu bedenken, daß die Besinnung auf die Grundlagen auch zu einem verhängnisvollen Fundamentalismus — vgl. die Beschreibung der Auseinandersetzung zwischen religiösem Fundamentalismus und Modernismus in den USA durch D. Stoodt³⁷ — führen kann, der keineswegs Ziel der Elementarisierungsbemühungen sein darf. Gerade weil die Grundlagen allgemein zugänglich werden sollen und nicht die unbefragte unangreifbare Mitte darstellen, bedeutet die Konkretisierung der Grundlagenklärung als Elementarisierung ein sofort mitlaufendes

31 Ein Leitbegriff *G. Ebelings* (z.B. *Dogmatik des Glaubens I*, Tübingen 1979, 110), der methodisch von E. Jüngel wiederholt aufgenommen worden ist.

32 W.-D. Bukow, s.u. S. 41-67.

33 Vgl. M. Sommer, *Der Alltagsbegriff in der Phänomenologie und seine gegenwärtige Rezeption in den Sozialwissenschaften*, in: D. Lenzen (Hg.), *Pädagogik und Alltag*, Stuttgart 1980, 27-43.

34 Personalisation und Sozialisation haben in der Ausrichtung auf verinnerlichte Normen und Werte immer schon die Möglichkeit von Religion, damit aber auch das Thema Evangelium bei sich. Religion ist nicht nur Interpretation, sondern Möglichkeit der Wirklichkeit.

35 H.-J. Fraas, *Glauben und Lernen*, Göttingen 1978; *ders.*, *Glaube und Identität*, Göttingen 1983. Vgl. dazu die Rezension von M. Josuttis, »Glauben heißt lernen«, JRP 1 (1984), 1985, 223-232.

36 Vgl. die Orientierungshilfe: *Zusammenhang von Leben, Glauben und Lernen*, Gütersloh 1982.

37 Fundamentalismus versus Modernismus im Jahre 1982, JRP 1 (1984), 1985, 191-204. Vgl. auch W. Joest, *Fundamentalismus*, TRE 11 (1983) 732-738.

didaktisches Moment, das eine nichtkommunizierbare theologische Absolutheit nicht zuläßt. Insofern ist Theologie von Grund auf — jedenfalls christlich — kerygmatisch und didaktisch zugleich kontingent und mitteilungs offen.

Das ist von H. Stock zu Recht immer wieder betont worden.³⁸ Allerdings muß die Besonderheit und die Allgemeinheit der Grundlagen der evangelischen Erziehungslehre — des Evangeliums selbst —, also das plausible Proprium immer wieder als der Text in den Kontexten³⁹ — früher sagte man als »das Wort in den Wörtern«⁴⁰ — herausgearbeitet werden.

Mit Grundlagen ist damit nicht Bekenntnisstand mit faktischem Bekenntnisstillstand gemeint.⁴¹ Man sollte sich K. Barths Kritik am Begriff »Bekenntnisstand« anschließen: »Es gibt zwei Worte, die im 19. Jahrhundert und bis in die Gegenwart hinein in der Diskussion der Bekenntnisfrage Verwirrung verraten und verursacht haben. Das ist eine Rede vom 'Bekenntnisstand' einer Kirche. Als ob eine Kirche, die bekennt, irgendwo stehe und nicht vielmehr irgendwohin geht!«⁴² P. Brunner hat zu Recht den viel besseren Begriff der Bekenntnisbindung vorgeschlagen, um die Voraussetzung der theologischen assertio zur Geltung zu bringen.⁴³

Es dürfte übrigens nicht unnütz sein, sich auf biblische Aussagen zum Verständnis von »Grundlagen« und »Grundfragen« zu besinnen. Dabei liegt mir jede biblizistische Begründung der zu treffenden Entscheidungen in der wissenschaftlichen Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft oder Religionspädagogik fern. Es ist nur geboten, den Beitrag der Bibel als notwendigen lehrreichen Umweg zur Kenntnis zu nehmen. Gewiß entwirft die Bibel keine Pädagogik⁴⁴, aber sie hat eine Erziehungslehre, weil das Evangelium Lernprozesse in sich schließt und zur Folge hat. Das Evangelium bringt und verlangt Entscheidendes zu Leben, Lernen und Glauben. Es kann nicht unwichtig sein, was dort über die Grundlagenfrage zu erfahren ist.

38 Vgl. seine Grundformel für den Horizont einer auf Konkretion zielenden Elementarisierung: »Geist Jesu Christi als Motivation und Kriterium christlich humaner Lebenspraxis« (a.a.O., 2, 14). Es geht um die »kommunizierende Inhaltlichkeit der Theologie im Rahmen des kritischen Wahrheitsbewußtseins der Moderne und ihres Erfahrungshorizonts« (a.a.O., 1, 37).

39 Beachtenswert dazu jetzt: H. Waldenfels, *Kontextuelle Fundamentaltheologie*, Paderborn 1985.

40 Vgl. H.D. Bastian, Vom Wort zu den Wörtern, *EvTh* 28 (1968) 25-55.

41 Vgl. H. Schröer, *Confessio semper reformanda?*, in: R. Schmidt (Hg.), *Die Bedeutung der Reformation für die Welt von morgen*, Frankfurt/M. 1967, 236-252.

42 Das Bekenntnis der Reformation und unser Bekennen (TEH 29), München 1935, 6. Das zweite verwirrende Wort ist nach K. Barth die Rede von der »Unantastbarkeit« des Bekenntnisses.

43 P. Brunner, *Bekenntnisstand und Bekenntnisbindung*, in: *ders.*, *Pro ecclesia*, Bd. II, Hamburg 1966, 295-304.

44 Vgl. W. Jentsch, *Urchristliches Erziehungsd Denken*, Gütersloh 1951, 288.

Es ist die inzwischen deutlich exegetisch ausgearbeitete Weisheit in Israel und im Bereich des Neuen Testaments⁴⁵, die das Bild des Hauses nachdrücklich vor Augen stellt, das entweder auf fester Grundlage oder auf Sand gebaut ist. Der Abschluß der Bergpredigt Jesu nimmt diese Weisheit auf.⁴⁶ »Wer meine Worte hört und danach handelt, ist wie ein kluger Mann, der sein Haus auf Felsen baute« (Mt 7,24). Lukas spricht ausdrücklich von einem Fundament, das nötig ist. Das Gleichnis vom Haus auf dem Felsen drückt aus, daß erst die entscheidende Belastungsprobe der Überschwemmung an den Tag bringt, wie es um den Bau steht. In der Überschwemmung ist die Macht des Chaos wirksam. Das Leben braucht eine Fundierung, die durch die Worte Jesu und die dementsprechende Praxis zustande kommt. Dieses Fundament kann auch, wie der darauf folgende Abschluß der Bergpredigt zeigt, mit *Lehre* bezeichnet werden: »Als Jesus diese Rede beendet hatte, war die Menge sehr betroffen von seiner Lehre; denn er lehrte sie wie einer, der Vollmacht hat, und nicht wie ihre Schriftgelehrten« (Mt 7,28f). Der Zusammenhang von Fundament und Lehre wird uns noch weiter beschäftigen.

Wenn in der paulinischen Verkündigung von der Grundlage gesprochen wird, von der her der Leib Christi — »der Tempel Gottes, der seid ihr« (1Kor 3,17) — aufgebaut wird, so ist Jesus Christus das Fundament. »Einen anderen Grund kann niemand legen, als den, der gelegt ist, Jesus Christus« (1Kor 3,11). Unmittelbar vorher aber erklärt Paulus: »Der Gnade Gottes entsprechend, die mir geschenkt wurde, habe ich wie ein guter Baumeister den Grund gelegt; ein anderer baut darauf weiter« (1Kor 3,10). Es ist aufschlußreich, wie einerseits an Jesus Christus als der einen Grundlage festgehalten wird — an der Voraussetzung der Gnade, der Charis, die in Charismen wirksam wird — und andererseits von ihm doch beansprucht wird, Grundlagenarbeit geleistet zu haben. Das entspricht dem vorhin beobachteten Zusammenhang vom Hören und Handeln der Lehre. Deshalb ist es auch sinnvoll, nicht nur von der Grundlage evangelischer Erziehungslehre zu sprechen, die das Evangelium ist, sondern auch von den Grundlagen, an denen die Apostel und Propheten beteiligt sind, wie dies Eph 2,20 ausdrückt: »Ihr seid auf das Fundament der Apostel und Propheten gebaut; der Schlußstein ist Christus Jesus selbst.«

Es soll hier darauf verzichtet werden, die weiteren Linien auszuziehen, die sich auch durch den Auftrag an Petrus (Mt 16,18) und die damit verbundene Verheißung ergeben. Entscheidend ist, daß die gute Nachricht des Evangeliums eine Voraussetzung enthält, die der Glaube anerkennt. Wenn Glaube mit G. v. Rad als »das sich Festmachen in Jahwe« verstanden wird⁴⁷, ist hier ein Grundzug biblischer Theologie gegeben, der es unmöglich macht, nicht von einer solchen Setzung, Stiftung, Voraussetzung, Grundlage oder wie wir es immer nennen wollen auszugehen. Daß damit nicht ein archimedischer Punkt gemeint ist, die Welt aus den Angeln zu heben, ist schon angedeutet worden, obwohl mit Luther von einem *punctum mathematicum* des Glaubens gesprochen werden kann.⁴⁸ Aber entscheidend ist, daß hier der Ausgangspunkt für die Bewegung des Glaubens vorausgesetzt ist, so daß der Glaube in der Liebe als Nachfolge tätig wird. Wir werden dabei solche Grundlage nicht nur

45 Vgl. u.a. G.v. Rad, Weisheit in Israel, Neukirchen-Vluyn 1982; H.-P. Müller, Die alttestamentliche Weisheitsliteratur, EvErz 37 (1985) 244-256.

46 Lk 6,48.

47 Theologie des Alten Testaments, Bd. I, München 1957, 175.

48 *Punctum mathematicum* bedeutet bei Luther den Punkt der Gewißheit des Glaubens, den z.B. die Juristen nicht haben können. »Sed ein theologus mus yhn haben und gewiss treffen, ut dicat: Da steht in verbo Dei sonst nirgends« (WA.Tr I, 131; vgl. G. Ebeling, Lutherstudien, Bd. 3, Tübingen 1985, 38).

räumlich, sondern auch zeitlich als Ursprung und Anfang geltend zu machen haben. Unübertrefflich hat E. Jüngel diese Voraussetzung beschrieben:

»Ich bin Christ, weil ich mit dem Wort 'Gott' etwas anfangen kann und glaube, daß Gott erst recht mit mir — und keineswegs bloß mit mir — nicht nur etwas anfangen kann, sondern längst schon etwas angefangen hat. Von Gott aus dem Nichts ins Dasein und zur Welt gebracht worden zu sein — das ist ein guter *Anfang*. Durch Gott vor den Gefahren des Nichts im Dasein bewahrt zu werden — das ist mehr als nur Anfang. In Jesus Christus aus der Selbstverschuldeten Unfreiheit als ein freier Herr aller Dinge anerkannt zu werden, der niemand untertan ist — das ist inmitten eines sein eigenes Ende bewirkenden Lebens noch einmal ein neuer und erst recht guter Anfang, der mich, wenn ich nicht schon Christ wäre, veranlassen würde, sofort einer zu werden. Und nun bin ich gespannt, wie Gott zu Ende führt, was er längst schon begonnen hat.«⁴⁹

1.3 Lehre ist nötig, nicht nur Theorie

Warum ziehe ich den Begriff der Erziehungslehre dem der Erziehungstheorie vor? Es ist schon darauf hingewiesen worden, daß die großen Anstrengungen einer Theoriebildung, sei es im Rahmen klassischer oder kritischer Theorie⁵⁰, sei es in der Sozialisationsforschung⁵¹ oder der Curriculumtheorie⁵², zu einer Ermüdung geführt haben. Die Schere zwischen Theorie und Praxis hat sich weiter geöffnet. Die großen Hoffnungen, die auf Theorie gesetzt wurden, haben sich für die Praktiker nicht erfüllt. Vor allem ist eine derart komplizierte Begriffsbildung entstanden, daß die Verständigungsschwierigkeiten kaum zu überwinden sind. »Wer versteht das eigentlich noch?« ist zu Recht gefragt worden.⁵³ Wieder ist an die schon berührte Elementarisierungsdebatte zu erinnern. Sie führte gerade im Blick auf die Praxis zu großen Problemen.⁵⁴ Es scheint schwierig zu sein, das Einfache zu erfassen. Die ungehemmten Differenzierungskünste führen zu folgenloser Herrschaft des Theoriebereichs. Manchen erscheint dieses Bemühen wie Rangierverkehr. Es verwundert nicht, daß dagegen gerade auch in der Religionspädagogik Ansatzpunkte gesucht werden. Das Erzählen als Kunstform und handwerkliche Möglichkeit wurde wieder gefördert.⁵⁵ Die Elementarisie-

49 In: W. Jens (Hg.), *Warum ich Christ bin*, München 1979, 212f.

50 Zu den Auswirkungen der verschiedenen Theoriebegriffe vgl. u.a. Chr. Wulf, *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*, München 1977, ³1983 und D. Benner, *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*, München ²1978.

51 Vgl. den Beitrag von W.-D. Bukow in diesem Band, außerdem B. Götz und J. Kaltschmid (Hg.), *Sozialisation und Erziehung*, Darmstadt 1978; E. Gottwald, *Sozialisation und Überlieferung*, Diss. Bonn 1980.

52 Vgl. D. Pohlmann, *Offene Lernplanung in der Religionspädagogik*, Göttingen 1982.

53 Chr. Machalet, *EvErz* 36 (1984) 642-653.

54 W. Rohrbach, *Das Problem der Elementarisierung in der neueren religionspädagogischen Diskussion*, *EvErz* 35 (1983) 21-39.

55 Vgl. *Die Geistesgegenwart der Bibel*, Münster 1979; *Elementar erzählen. Zwischen Überlieferung und Erfahrung*, Münster 1985; W. Sanders und K. Wegenast (Hg.), *Erzählen für Kinder — Erzählen von Gott*, Stuttgart 1983.

rungsanstrengungen konkretisierten sich besonders auf diese, vom Stichwort der narrativen Theologie her beflügelten Praxisvollzüge. Demgegenüber machte I. Baldermann geltend, daß es noch ursprünglichere Formen der biblischen Didaktik gebe, nämlich Gebet, Spruch und Weisung⁵⁶, wie wir sie in den Psalmen finden. Lob, Klage und Zusage leiten zu einer Praxis, die das *learning by heart*, sogar das lange verpönte Memorieren wieder zur Geltung bringen.⁵⁷ Auch auf Lied und Musik wurde hingewiesen.⁵⁸ Schließlich ist vor allem auch der Religionslehrer als Person und beruflicher Rollenträger — zu Unrecht lange vernachlässigt — wieder als Schlüsselfigur allen Unterrichts entdeckt worden.⁵⁹ Alle diese Versuche müssen Theorie und Praxisansätze im Sinne einer Kunstlehre im Schleiermacherschen Sinne entwickeln.⁶⁰ Bekanntlich hatte die Praktische Theologie als theoretische Handlungswissenschaft immer schon die Konkurrenz der Pastoraltheologie auszuhalten.⁶¹ Es empfiehlt sich, nach einer Verbindung beider Ansätze zu suchen. Hier kann der Begriff der Lehre Platz greifen.

Noch stärker als solche wissenschaftstheoretischen Erwägungen ist in der Auslegung einheimischer Begriffe theologisch verantworteter Religionspädagogik der Begriff »Lehre« zu favorisieren. Denn damit wird ein vorrangiger biblischer Begriff reaktiviert.⁶² Ohne hier schon Lehren und Lernen als Grundvorgänge biblischer Lebenspraxis näher zu entwickeln, kann kein Zweifel daran bestehen, daß mit Lehre eine der Grundformen der Mitteilung von Evangelien angesprochen ist.

Damit ist sowohl das Grundverhältnis Israels zur Weisung Gottes, zur Tora, wie das Jüngerverhältnis zu Jesus Christus nach dem Missionsauftrag bestimmt. Es war verhängnisvoll, Verkündigung (Kerygma) und Lehre (Didache) auseinanderzureißen. Damit trat Jesus als Lehrer in den Hintergrund.⁶³ Lehre ist freilich vielfach mißverstanden worden als objektiviertes Traditionsgut dogmatischer Sätze. So wurde Dogmatik die Mutterdisziplin der Lehre. Vergessen wurde die Didaktik des Glaubens, mißverstanden auch als gemeindeinterne Lehre gegenüber der Missionspredigt.⁶⁴ Es kommt alles darauf an, Didaktik und Dogmatik in den Fragen der Wahrnehmung rechter Lehre zusammen zur Geltung

56 Die Bibel — Buch des Lernens, Göttingen 1980, 23f.

57 Ders., a.a.O., 18.

58 H. Schröer, *Cantus elementarius*, in: *Geistesgegenwart*, a.a.O., 209-222.

59 Lehrreich dazu vor allem: H.-G. Heimbrock (Hg.), *Religionslehrer — Person und Beruf*, Göttingen 1982 und G. Lämmermann, *Religion in der Schule als Beruf*, München 1985.

60 Kurze Darstellung des theologischen Studiums, Darmstadt 40.J., § 265.

61 Vgl. G. Krause, *Hat die Praktische Theologie wirklich die Konkurrenz der Pastoraltheologie überwunden?*, ThLZ 95 (1970) 721-732.

62 Vgl. die vorzüglichen Ausführungen von W. Schrage, *Einige Beobachtungen zur Lehre im Neuen Testament*, EvTh 42 (1982) 233-251.

63 Informativ dazu, wenn auch in den Folgerungen für die Evangelienüberlieferung mich nicht völlig überzeugend: R. Riesner, *Jesus als Lehrer*, Tübingen 1981.

64 Mit Recht dagegen Schrage, a.a.O., 241f.

zu bringen. I. Baldermann hat recht, wenn er in Anknüpfung an alttestamentlich-jüdische Lernpraxis die Bibel als Buch des Lernens, nicht als Lehrbuch herausstellt.⁶⁵ Daß Christen allemal in der Lehre Christi sind und als solche nur ihren Lehrauftrag erfüllen können, ist festzuhalten. Aber die Lehre hat mit einer bestimmten Lehrüberlieferung (*paradosis*) zu tun.⁶⁶ In der Reformation konnte *doctrina* (Lehre) noch zentrale Bedeutung gewinnen, wobei das Verhältnis von Lehre und Leben durchaus im Blick war und der Verkündigungsbezug ebenso zum Ausdruck kam.⁶⁷ Die Herausforderung an die Orthodoxie, sich gegenüber wissenschaftlichen Systemen behaupten zu müssen, führte zur Lehrgesetzlichkeit und zum protestantischen Protest gegen Lehrgesetzlichkeit.⁶⁸ S. Kierkegaard richtete sich gegen die üblichen Mißverständnisse der Lehre, weil es ihm um die Existenzmitteilung des Christlichen ging: »Die Lehre, wie sie vorgetragen wird, ist im Ganzen genommen ganz richtig. Also streite ich darüber nicht. Ich streite darum, daß etwas daraus gemacht wird.«⁶⁹

F. Schleiermacher erteilte überhaupt dem Begriff der Lehre innerhalb der Religion eine Absage. »Darum ist jedem, der die Religion so ansieht, Unterricht in ihr ein abgeschmacktes und sinnleeres Wort. Unsere Meinungen und Lehrsätze können wir anderen wohl mitteilen, dazu bedürfen wir nur Worte, und sie nur der auffassenden und nachbildenden Kraft des Geistes: aber wir wissen sehr wohl, daß das nur die Schatten unserer Anschauung und unserer Gefühle sind, und ohne diese mit uns zu teilen, würden sie nicht verstehen, was sie sagen und was sie zu denken glauben.«⁷⁰

Der Protest hat sich bis zur Dialektischen Theologie durchgehalten, die dann freilich teilweise auch der Neoorthodoxie verdächtigt wurde. Mit dem Begriff der Unterweisung wurde für den Unterricht ein Wort wieder zur Geltung gebracht, daß sowohl Lehre im theologischen wie dialektischen Sinn repräsentieren sollte.⁷¹ Es fragt sich, ob es gelingen

65 I. Baldermann, Die Bibel — Buch des Lernens, Göttingen 1980, 9f, mit eindrücklicher Berufung auf M. Sperber.

66 Vgl. Schrage, a.a.O., 239.

67 G. Ebeling hat gezeigt, daß für Luther in der »Verflechtung von Lehre und Leben« spannungsvoll beides gilt: »der Vorrang des Lebens vor der Lehre« und »der Vorrang der Lehre vor dem Leben« (Lehre und Leben in Luthers Theologie, in: ders., Lutherstudien, a.a.O., 3-43).

68 Vgl. R. Bultmanns Würdigung von A.v. Harnacks Polemik gegen Christologie als »Lehre« in seinem Geleitwort zur Neuausgabe von A.v. Harnack, Das Wesen des Christentums (1900), Stuttgart 1950, XV.

69 S. Kierkegaard, Papirer X³, Kopenhagen 1968, A. 635.

70 Reden über die Religion, Phil. Bibl. 255, Hamburg 1958, 78. Vgl. auch seine Überlegungen zur Kirche als »Lehranstalt« oder »Gemeinwesen« — beides für ihn zu vermeidenden Extreme —, die in der Auffassung: »Die evangelische Kirche ist eine Gemeinschaft des christlichen Lebens zur selbständigen Ausübung des Christentums« (Praktische Theologie, ed. 1850, 62) zu überwinden sind.

71 Unterweisung als Weisung unter das Wort und »Unterrichten als Richten-unter« (Hammelsbeck, Unterricht, a.a.O., 16) waren jedenfalls Versuche, das Besondere evangelischer Lehre biblisch zu übersetzen. Die Diskussion darüber sollte noch nicht als beendet angesehen werden, aber sie muß auch die Verbindungen zum erziehungswissenschaftlichen Verständnis dieses Begriffs herausarbeiten; bloße Diastase dogmatisiert und gethoisiert die Lernprozesse. In dieser Richtung begann Uhsadel (a.a.O.) schon eine Vermittlungsarbeit, blieb aber doch zu sehr in kirchlicher Engführung stecken.

kann, das Erbe wissenschaftlicher Weltauffassung, wie es im Theoriebegriff zum Ausdruck kommt, mit dem biblischen Didacheverständnis in Zusammenhang zu bringen. Der Logos der Theologie beansprucht Lehre, aber in welchem Sinne? Das wird noch zu erörtern sein. Wenn mit Theorie einerseits eine Schau der Sachen selbst verbunden ist, eine Sicht des denkenden Sehens, zum anderen die ebenso auf Evidenz zielende Bewährungspraxis konsequenter methodischer Beachtung rationalen Denkens, dann ist zu fragen, wie sich im Glauben Hören und Sehen verhalten.⁷² Ich meine, daß eine an sich zum Theoriebegriff ganz querliegende Stelle wie Lk 10,18 mit dem Ausspruch Jesu »Ich sah den Satan vom Himmel fallen wie einen Blitz« für eine theologische Theorielehre maßgebliche Bedeutung hat. Wie in Einbildungskraft und Visionen gerade auch für wissenschaftliche Erkenntnisse notwendige Potentiale liegen, muß hier erst einmal näher geklärt werden. Es wird auch seine Auswirkungen für die Sicht der Dinge und das Bild der Menschen voneinander haben.

Es wird damit Konsequenzen für das Verständnis von *Bilden* und *Bildung* haben. Diese Überlegungen zeigen, daß Lehren und Lernen als Ausgangspunkte für das Verständnis anderer Begriffe dienen wie Bildung, Erziehung, Sitte, Umgang usw., also nicht bereits alle pädagogischen Konkretionen in sich schließen. Sowenig wie Pädagogik geeignet ist, umfassende Sammelbezeichnung im deduktiven Sinn zu sein, so können auch Lernen und Lehre nicht verabsolutiert werden. Aber unbestritten sollte sein, daß die Lehre der geeignete elementare Begriff ist, von dem aus biblische und wissenschaftstheoretische Anliegen, Theologie und Erziehungswissenschaft sachgemäß zu verbinden, aktuell zur Geltung kommen.

1.4 Evangelische Erziehungslehre ist aktuell notwendig als umfassende pädagogische Erkenntnisbemühung um Lehren und Lernen, Bildung und Erziehung als Vollzugsformen des Evangeliums.

Strenggenommen ist mit Lehre bereits das thematisiert, was mit Erziehungslehre gemeint ist. Denn der Begriff Lehre ist nicht nur auf Glaubenslehre zu beschränken.⁷³ Man kann versuchen, Glaubenslehre und Pädagogik in Beziehung zu bringen.

W. Lohff hat seinerzeit einen beachtenswerten Entwurf dazu vorgelegt.⁷⁴ Aber die von ihm durchgeführte Interpretation der Erziehung im Horizont christlicher Glaubenslehre litt darunter, daß die erziehungswissenschaftliche Problementwicklung dort zuwenig berücksichtigt wurde und deswegen Lehren und Lernen als gemeinsame Wurzel einer gegen-

72 Vgl. dazu: U. Duchrow, Sprachverständnis und biblisches Hören bei Augustin, Tübingen 1965 und die zahlreichen neueren Arbeiten zum Thema Symbol, Visualisierung, insbesondere H. Halbfas, Das dritte Auge, Düsseldorf 1982.

73 Hier liegt der Grundfehler, daß sowohl die Beziehungen des Glaubens zum Tun (Halacha, vgl. Schrage, a.a.O., 244) wie zur Weisheit übersehen wurden.

74 Glaubenslehre und Erziehung (KVR 1392), Göttingen 1974, vielfach religionspädagogisch aufgenommen, in der Dogmatik allerdings zuwenig beachtet.

seitigen Interpretation nicht zur Geltung kam.⁷⁵ K. E. Nipkow hat mit Recht das Problem der gegenseitigen Abbildbarkeit der Grundaussagen von Theologie und Pädagogik zum Hauptthema gemacht.⁷⁶ Dabei ist jedoch auch nicht gründlich erörtert worden, ob Pädagogik und Theologie nicht gemeinsame Begriffe haben, die zwar eine Bandbreite von Interpretation zulassen, aber doch als Gesprächsbasis dienen können.⁷⁷ Dazu taugen als Zentralbegriffe der Pädagogik oder Erziehungswissenschaft — W. Brezinkas Differenzierung beider Begriffe lasse ich hier unberücksichtigt⁷⁸ — Lernen und Lehren, Bildung und Erziehung, in gewisser Weise auch Sozialisation, wenn ich W.-D. Bukows Unterscheidungen von religiöser Enkulturation, religiös-kirchlicher Erziehung und Enkultation einmal zu Rate ziehe.⁷⁹ Wie kann es gelingen, einerseits den universalen Charakter dieser Begriffe zur Beschreibung weltoffener Menschwerdung festzuhalten und andererseits das plausible Proprium der pädagogischen Aspekte des Evangeliums zur Geltung zu bringen?⁸⁰ Im Bereich des Religionsbegriffs wird hier zwischen funktionalem und substantialem Verständnis unterschieden.⁸¹ Die Notwendigkeit eines analogen Religionsbegriffs ist ebenfalls von Chr. Morgenthaler zu Recht behauptet worden.⁸² Dasselbe ist nun ausdrücklich für das Verständnis von Evangelium zu vollziehen, wobei natürlich das Verhältnis von Evangelium und Religion als zusätzliches Problem auftritt.

Im zweiten Teil meines Beitrags werde ich dazu einige Klarstellungen vornehmen. Fürs erste genügt es, darauf aufmerksam zu werden, daß das, was theologisch Evangelium genannt wird, in sich auch pädagogische Momente enthält, die bewußt gemacht werden müssen, damit nicht nur richtig vermittelt, sondern auch ermittelt wird. Ich folge einem der Spitzensätze der immer noch bahnbrechenden Überlegungen E. Langes zum Bildungsdilemma der Volkskirche: »Daß Lernen eine Vollzugsform des Glaubens ist, scheint mir erweisbar zu sein.«⁸³ Verkündigung und Lehre — am liebsten würde ich das Wort »Lerne« neu bilden — bilden hier eine Einheit. Es wäre an sich sachgemäß, von einer evangelischen Didaktik zu sprechen, die die Lern- und Lehrvollzüge des Evangeliums bzw. des Glaubens darzustellen bemüht ist.⁸⁴ Dabei ist so-

75 Dafür ist schon charakteristisch, daß der Titel nicht »Glaubenslehre und Pädagogik« lautet; die Aufgabenstellung umgeht die theologische Erörterung pädagogischer Grundbegriffe; so kommt nur eine pädagogische Interpretation, aber kein gegenseitiger Diskurs heraus.

76 Grundfragen der Religionspädagogik 1, 192-197.

77 Nipkow spricht von einem gemeinsamen »thematischen Rahmen«. Dieser Auffassung ist zuzustimmen; aber wodurch wird diese Gemeinsamkeit konkret gebildet? Doch auch durch Institutionen, Ziele, Menschen und grenzüberschreitende Intervallbegriffe.

78 W. Brezinka, Metatheorie der Erziehung, München/Basel 1978.

79 S.u. S. 58.

80 Die Plausibilität des Proprium ist biblisch in dem Sinn von »mysterion« deutlich vorgegeben. Das Geheimnis bleibt Geheimnis, aber seine Bedeutung ist verstehbar (vgl. G. Bornkamm, Art. *mysterion*, ThWNT 4, 809-834, dort bes. 827: »... vielmehr enthüllt die Offenbarung das Mysterion gerade als solches«).

81 Vgl. P.L. Berger, Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft, Frankfurt/M. 1973, 165-168.

82 Chr. Morgenthaler, Sozialisation und Religion, Gütersloh 1976, 236.

83 Bildung als Problem und als Funktion der Kirche, in: J. Matthes (Hg.), Erneuerung der Kirche, Gelnhausen 1975, 189-222, dort 222.

84 H.D. Bastian (vgl. o. Anm. 5) verwendet diesen Begriff im umfassenden Sinne. Auf die Schule beschränkt, aber doch recht umfassend angesetzt, spricht auch H. Schmidt von Religionsdidaktik (Religionsdidaktik, Bd. 1, Stuttgart 1982). Seine Arbeit behandelt insbesondere in der Erörterung der »Grundlagenprobleme christlicher Erziehung« (84-133) ganz ähnliche Fragestellungen wie meine. Auf eine Würdigung seiner guten Analyse muß ich aus Raumgründen verzichten.

wohl eine Betrachtung innerhalb dessen, was Evangelium ist und bedeutet, als auch von außerhalb möglich. Eine zusammenfassende Betrachtung kann den hermeneutischen Zirkel nicht vermeiden und soll es auch nicht. Es müssen nur beide Pole der Erkenntnis jeweils fest im Blick bleiben. Wenn wir nicht von einer Lernlehre, sondern Erziehungslehre sprechen, so soll damit zur Geltung gebracht sein, daß alle Erfahrung verarbeitenden Prozesse der Menschwerdung, die auf den Erwerb neuer Verhaltens- und Erkenntnisformen zielen, berücksichtigt werden sollen. Damit ist traditionellerweise das Arbeitsfeld der Erziehungswissenschaft beschrieben. In diesem umfassenden pädagogischen Sinne ist hier Erziehungslehre gemeint. Sie ist nicht auf die Theorie von Zögling und Erzieher beschränkt.⁸⁵ Sie akzeptiert die von W. Brezinka ansonsten sicher verdienstvolle Ausarbeitung eines prägnanten Erziehungsbegriffs nicht als Einschränkung⁸⁶, weil eine derartige Begriffszuspitzung das thematisierte Lebensfeld ungebührlich konstruiert, anstatt eine kritische Rekonstruktion für Teilhabe und Erkenntnis zu leisten.⁸⁷ Es ist also mit Erziehungslehre sowohl eine Bildungstheorie, eine Didaktik, eine spezielle Pädagogik wie auch eine Sozialisationstheorie mit pädagogischer Relevanz gemeint. Daß das Evangelium keine direkte Stellungnahme zur klassischen Paideia-Konzeption bietet, ist anzuerkennen. Darin hat W. Jentsch mit seinen exegetischen Untersuchungen recht.⁸⁸ Aber wenn wir den weiten Umkreis der Fragestellungen einer Lern- und Bildungsanthropologie einschließlich der gesellschaftlichen institutionellen Vermittlungen in Betracht ziehen, ist eine andere Sachlage gegeben.⁸⁹ Denn jetzt handelt es sich um die zu erkennende und zu bejahende Lebensqualität des Evangeliums, um seine Lernaufgabe zwischen Leben und Tod, Gott und Götzen.⁹⁰ Fundamentalpädagogische Erfahrungen und Erkenntnisse sind eo ipso theologisch bedeutsam, weil christliche Theologie sich, dem Evangelium folgend, genau formuliert, wie K. Barth betont hat, als »Theanthropologie« verstehen soll.⁹¹ Es ist im folgenden zu zeigen, was aus diesem Ansatz für die Grundlagen evangelischer Erziehungslehre zu gewinnen ist.

85 Vgl. z.B. die weite Fassung des Erziehungsverständnisses bei A. Flitner, Konrad sprach die Frau Mama..., Neuausg. München 1985.

86 Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft (UTB 332), München 1981.

87 Vgl. die berechtigte Kritik von Chr. Wulf, a.a.O., 94-97.

88 Aber warum hat sich Jentsch nur auf den Paideia-Begriff bezogen und die Relation von Lehre und Erziehung nicht thematisiert? Ich sehe darin einen Mangel, der sich auch im Ergebnis der Arbeit auswirkt, denn dort wird das alttestamentliche Erbe als »theokratisch« kritisiert und damit einseitig ausgelegt.

89 H. Gieseckes Begriff »Lernanthropologie« (Einführung in die Pädagogik, München 1971, 64) halte ich immer noch für sehr hilfreich.

90 Das erste Gebot ist auch theologisches Axiom der evangelischen Erziehungslehre. Ich erinnere an K. Barth, Das erste Gebot als theologisches Axiom, in: ders., Theologische Fragen und Antworten, Zürich 1957, 127-143.

91 K. Barth, Einführung in die evangelische Theologie, Zürich 1962. »Theanthropologie« ist dort ausdrücklich unterschieden von einer zu vermeidenden »Anthropotheologie«.

1.5 Kurze Darstellung der Grundlagen evangelischer Erziehungslehre

Bisher wurde die aktuelle Notwendigkeit einer Bestimmung der Grundlagen evangelischer Erziehungslehre aufgezeigt. Maßgeblich war das Interesse an fundamentalen Bestimmungen mit didaktischem Charakter. Deshalb konnte Elementarisierung als Zielvorstellung aufgenommen werden und Lehre als notwendige Dimension des Evangeliums bewußt gemacht werden. Nun gilt es, die Grundlage evangelischer Erziehungslehre — das Evangelium — in den Grundlegungen zu erkennen, wie sie in apostolischem, prophetischem und didaktischem Auftrag zustande kommen.⁹²

Es war schon auf Paulus hingewiesen worden, der — ausgehend von dem Fundament »Christus« — doch auch selbst Grundlagen legt. Entsprechend gilt, daß die Gnade, die *charis*, sich in Gnadengaben, Charismen kundtut.⁹³

Für evangelische Erziehungslehre bedeutet das, daß wir mit der Erziehungserkenntnis verbundene kompatible Begriffe zu suchen haben, die heuristisch konvergent auszulegen sind. Grundlagen evangelischer Erziehungslehre können nicht pädagogisch artfremde Begriffe sein. Ebenso aber sind sie als Dimensionen der Evangeliumsintentionen und -wirkungen aufzuweisen. Dementsprechend ergeben sich Lernen bzw. Lehren, Bildung, Erziehung und, allerdings nur in einer bestimmten Auslegung, Sozialisation als Grundlagenbegriffe evangelischer Erziehungslehre, denn sie beschreiben die Voraussetzungen und Vorgänge pädagogischer Relevanz des Evangeliums.⁹⁴ Da das Evangelium uns nur über das Zeugnis der Bibel zuteil wird, ist die Kerndisziplin solcher Grundlagenlehre die biblische Didaktik. Hier ist der Vorrang des Begriffs der Lehre auch terminologisch zur Geltung zu bringen, denn die Bibel spricht viel mehr von Lehren und Lernen als von Erziehung. Wenn wir schließlich berücksichtigen, daß die Entwicklung der Grundlagen noch einmal einer Überprüfung bedarf, ob sie wirklich dem Fundament des Glaubens zugehören, so sind im folgenden sechs Abschnitte nötig.

1. Biblische Didaktik als Kernstück evangelischer Erziehungslehre
2. Lernen und Lehren als Vollzugsform des Glaubens
3. Bildung als Ziel und Bestimmung des Lehrens und Lernens
4. Erziehung als *eruditio* und *educatio*

92 Der apostolische Auftrag wurde in den Gemeinden von Lehrern und Propheten weitergeführt (vgl. *Schrage*, a.a.O., 236 mit dem Hinweis auf die grundlegende Arbeit von *H. Greeven*, Propheten, Lehrer und Vorsteher bei Paulus, ZNW 44 [1952/53] 1-43).

93 Vgl. *M. Wichelhaus*, Gemeindeaufbau ohne Genies, DtPfrBl 71 (1971) 567f.

94 Eine »evangelische Pädagogik« ist also nicht beabsichtigt. Vgl. dazu die anregende Problemskizze von *K. Dienst* und die damit verbundene Diskussion in: *H. Bewersdorff* (Hg.), *Evangelische Pädagogik, Erziehen heute*, Sonderband 8. — Auf katholischer Seite ist die Bereitschaft zu einer Neukonzeption einer christlichen Pädagogik stärker, wie die Studie von *E.J. Birkenbeil*, *Christliche Erziehung*, München 1974 und der von *F. Pöggeler* herausgegebene Sammelband »Perspektiven einer christlichen Pädagogik«, Freiburg 1978 zeigen.

5. Sozialisation als umfassender Kontext für die Menschwerdung des Menschen
6. Menschwerdung des Menschen eingedenk der Menschwerdung Gottes. Advent als Intervention.

Wir erörtern zuerst die herausragende Stellung der biblischen Didaktik.

2.1 Biblische Didaktik als Kernstück evangelischer Erziehungslehre

Bekanntlich trat I. Baldermann 1960 als erster mit der expliziten Forderung nach biblischer Didaktik an die Öffentlichkeit.⁹⁵

Wirkte in jener Arbeit der Leitbegriff noch etwas überzogen, da aus der Bibel nur Texte der Synoptiker zum Gegenstand der Untersuchung wurden und eine Vermittlung mit dem erziehungswissenschaftlichen Didaktikverständnis nicht zu erkennen war, so war doch dieser Impuls, »die eigene Didaktik der biblischen Texte zu erfassen«⁹⁶, sehr wirkungsvoll und außerordentlich zu begrüßen, weil so auch eine Verknüpfung von formgeschichtlichen Erkenntnissen der Exegese und Unterrichtsaufgaben aufgewiesen werden konnte. Seitdem hat Baldermann das Thema immer weiter und tiefer bearbeitet und 1980 einen gewissen Abschluß mit seinem Buch »Die Bibel — Buch des Lernens« für die Darstellung der »Grundzüge der biblischen Didaktik« — so der Untertitel — erreicht. Hier wird insbesondere die alttestamentlich-jüdische Praxis des Lernens neu eingebracht und auch eine Parallele zur Pädagogik der Befreiung von Paolo Freire aufgezeigt. Trotzdem halte ich die dortige Aufgabenstellung der »Biblischen Didaktik« noch für ergänzungsbedürftig. Zuwenig kommt, weil verständlicherweise an den Unterrichtsaufgaben interessiert, zur Geltung, was die Bibel uns über Lehren und Lernen lehrt und lernen läßt. Baldermann hat Leben und Elementarisierung als Dimensionen biblischer Didaktik im Blick, aber es ist doch mehr eine an den Texten und Textgruppen orientierte Besinnung, die der Vermittlung dieser Texte dient, als eine fundamentaltheologische Erörterung der mit diesen Texten eröffneten Möglichkeiten, Glauben, Lernen und Leben grundsätzlich zu verbinden. Man kann allerdings sagen, daß Baldermann in seiner späteren Studie »Der Gott des Friedens und die Götter der Macht«⁹⁷ am Thema der Friedensbewegung faktisch diesen Zusammenhängen nähergekommen ist.

Aber es wird notwendig, dem Leitbegriff »Biblische Didaktik« ausdrücklich eine solche grundsätzliche Erweiterung zuzubilligen. Damit wird auch die Mühe älterer evangelischer Erziehungslehre, von der Bibel her zu argumentieren, gerechtfertigt, was allerdings nicht bedeutet, die Erkenntnisse der Exegese zu überspringen. Doch ist auch die Exegese inzwischen erheblich in Bewegung geraten und vermag sich den neuen Zugängen zur Bibel nicht zu verschließen.⁹⁸ Damit hängt nun auch die zweite notwendige kritische Ergänzung zu Baldermanns Konzeption zusammen. Er wendet sich gegen den Versuch von H. Barth und T. Schramm, zur »Selbsterfahrung mit der Bibel« anzuleiten. »Wir versuchen nicht«, schreibt er, »Lerntheorien und Methoden der Selbsterfahrung auf unseren Umgang mit der Bibel anzuwenden, sondern eben die

95 Biblische Didaktik, Hamburg 1964.

96 Ebd., 5.

97 (WdL 1), Neukirchen-Vluyn 1983. Vgl. jetzt auch: Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen (WdL 4), Neukirchen-Vluyn 1986.

98 Einen guten Überblick bieten die Themenhefte EvErz 35 (1983) H. 4 (Bibelauslegung: Experimente, Methoden) und EvTh 45 (1985) H. 6 (Zugänge zur Bibel).

Wege wieder zu entdecken, auf denen die Bibel selbst ihre Hörer und Leser zu ihren Lernerfahrungen führt.«⁹⁹ Es hat sein gutes Recht, die Bibel selbst als Mitteilung auch didaktischer Erfahrungen zu respektieren, aber unmöglich kann Baldermann auch in der Didaktik dem hermeneutischen Zirkel enttrinnen, wie sich dies auch später in seinen Ausführungen deutlich zeigt.

Daß er Mißtrauen gegenüber methodischen Zugängen zeigt, die möglicherweise biblische Lernwege verstellen oder gar nicht zu Gesicht bekommen, hat seine Berechtigung; aber nur, wenn die Fragestellungen aus den neuen Verbindungen von Text und Kontext in unserer Zeit zur Geltung kommen, wird jener Text selbst in unsere Existenz sprechen. Der Text und die Kontexte sollen nicht verschmolzen werden — hier hat H.-G. Gadamer an sich berechtigter Begriff der Horizontverschmelzung¹⁰⁰ auch verhängnisvoll gewirkt und dagegen ist mit Baldermann Front zu machen; doch ist eine Aufnahme des heutigen Lehr- und Lernverständnisses und der dazugehörigen Praxis heuristisch unvermeidbar. Es zeigt sich auch, daß dadurch dem biblischen Unterricht neue Chancen eröffnet worden sind, Lebenswelt und Wissenschaft viel enger zu verknüpfen, ohne dabei der theologischen Intention der biblischen Texte untreu zu werden. Die Lernerfahrungen der Bibel sollen ja nicht nur deren Lernerfahrungen bleiben, sondern die der heute Lernenden werden. Selbst wenn wir auch umlernen müssen in dem, was Lernen nach dem Evangelium heißt, so ist doch die Verwendung des Begriffs »Lernen« im heutigen Kontext unverzichtbar. Paradox und Analogie haben beide ihr Recht, nicht im Sinne eines biblischen Ausgleichs, sondern in der lebensnahen Zuspitzung der eschatologischen Dringlichkeit des Evangeliums, wie sie Jesu Gleichnisse paradigmatisch in Gang setzen.¹⁰¹ Hier kann kein Aufriß einer solchen biblischen Didaktik gegeben werden. Sie muß von Schlüsseltexten zum Thema Lernen und Lehren in der Bibel her entwickelt werden.

Ich nehme als solche paradigmatisch erschließende Texte die Szenen Dt 6,20-25 und Mt 11,28-30. Dt 6,20-25 stellt uns eine Grundszene biblischen Lehrens vor Augen. Der *pater familias* hat die Aufgabe, die Frage des Sohnes nach den Lehren der Lebenswelt — zusammengefaßt in der Tora — zu beantworten. Er tut dies durch den Rückgriff auf die geschichtliche Befreiungstat Jahwes. Die Frage nach dem Sinn und Grund der Weisungen führt zur Erzählung, das Gebot zur Geschichte, das Hören zur Erinnerung. Dies zielt auf

99 A.a.O., 17.

100 H.-G. Gadamer, *Wahrheit und Methode*, Tübingen ²1965, 289. Z.B. kann ich G. Ottos These nicht teilen: »Predigt schmilzt den Bibeltext ein, schmilzt ihn um in Wort, Vorstellung, Problematik, Leben gegenwärtiger Hörer« (Predigt als Rede, Stuttgart 1976, 29). Auslegung ist nicht Einschmelzung, eher Umsetzung, »Umsatz«, wie E. Jüngel es für das Verhältnis von Bekenntnis und Bekennen formuliert hat (in: *Theologie in Geschichte und Kunst*. Festschrift für W. Elliger, Witten 1968, 94-105).

101 Die Gleichnisse Jesu nehmen die Alltagswelt analog auf, beziehen sie jedoch metaphorisch-paradox auf die unverfügbare, aber nahe Qualität der Reich-Gottes-Herrschaft. Die verständliche Rede zielt auf die stets überraschende Ankunft des Reiches Gottes als Ereignis.

die Möglichkeit zu leben, im Vollsinn des Wortes, in physischer und sozialer Existenz als Volk Gottes, verbunden durch die Gerechtigkeit, das Bundesverhältnis, das Leben erst lebenswert macht. Erziehung ist hier Beziehungserziehung.¹⁰² Die Grundelemente dieser Lehr- und Lernpraxis bleiben auch für die Verkündigung Jesu erhalten, die ausdrücklich von den Evangelien als Lehre bezeichnet wird. In Mt 11,28-30 knüpft Jesus deutlich an den Schluß des Buches Jesus Sirach an. Freilich verspricht er keine Reichtümer und setzt sich selbst als Lehrer ein, der nicht nachzuahmen, aber von dem zu lernen ist. Zu lernen sind die Lebenskonsequenzen angesichts der Nähe der Gottesherrschaft, die nicht das Herrischsein Gottes, sondern die Offenbarung seiner Herrlichkeit bedeutet. Erquickung wird verheißen, der Vorrang der Entrechteten und Geschlagenen wird festgehalten, ein leichtes Lernen verlangt. Jesus erfüllt in seiner Einladung zur neuen Gemeinschaft angesichts der Nähe der Gottesherrschaft die Tora; keiner *hat* diese Lehre, aber alle können in seine Lehre kommen. Das bedeutet Lernen ohne Zwang und Vorbedingung, das bedeutet Nachfolge in verschiedenen Lebensformen. Das Stichwort »Nachfolge« fällt hier nicht, aber es ist Grundnenner der von Jesus geübten, gegen das Rabbinentum absteichenden Praxis der Jüngerberufung zur Nachfolge.¹⁰³ Trotzdem ist dies nur die eine Form des »Kehret um!« angesichts der Nähe der Gottesherrschaft. Offenbar haben auch Menschen das neue Leben, das ihnen eröffnet wurde, ortsfest und ohne die Einschränkung der Wandercharismatiker praktiziert, wohl aber verbunden durch die gemeinsame neue Voraussetzung: Gottes Einwanderung in diese Welt in Frieden und Gerechtigkeit, in Akzeption, Emanzipation und Partizipation hat schon begonnen. Man konnte das an Gleichnissen, Mahlfestern, Merkwörtern, Gleichnishandlungen lernen. Lernen wurde eine Vollzugsform des neuen Vertrauens¹⁰⁴, des Glaubens, der dann nach Ostern sich in Weg und Person Jesu ganz gegründet erfuhr, weil Gott selbst in Jesus Christus als der Mittler des neuen Lebens geglaubt und erfahren wurde.

Daraus ergeben sich neue Grundtexte biblischer Didaktik, die in den folgenden Abschnitten zur Geltung kommen werden und damit auch die Erziehung zu Bildung und Pädagogik erschließen. Heutige Arbeiten zur Gemeindepädagogik haben den Zusammenhang von Glauben, Lernen und Leben herausgestellt.¹⁰⁵ Wir brauchen allerdings präzise biblische Ausarbeitungen, »Ätiologien« der biblischen Lehre, damit die Vielfalt genügend in Blick kommt und plakative Klischees vermieden werden. Dazu wollen auch die folgenden Abschnitte anleiten.

2.2 Lernen und Lehren als Vollzugsform des Glaubens

Es war schon auf E. Langes These »Mit einem Wort: daß Lernen heute eine notwendige Vollzugsform von Glauben ist, scheint mir erweisbar« hingewiesen worden.

Lange begründet diese These kulturanthropologisch: »Menschsein ist ein Lernprozeß«, ohne Lernen ist weder Überleben noch Menschwerdung im Sinne mündiger Sozialisation

102 Vgl. M. Bubers Unterscheidung von Erfahrung und Beziehung (Ich und Du, Heidelberg 1979, 12).

103 Vgl. u.a. M. Hengel, Nachfolge und Charisma, Berlin 1968.

104 Auch religionspädagogisch im Sinne biblischer Didaktik für sehr hilfreich halte ich die von R. Strunk entwickelten »Grundzüge einer Theologie des Gemeindeaufbaus« mit dem Titel »Vertrauen«, Stuttgart 1985. Sein Leitbegriff »Kultur des Vertrauens« könnte schulische und gemeindliche Religionspädagogik zusammenfassen.

105 Vgl. die schon Anm. 36 genannte Veröffentlichung, aber auch das Themaheft »Religiöses Lernen« (RpB 4/1979).

möglich. »Lernen als Möglichkeit der Menschwerdung ist nur im Vertrauen möglich. Denn indem der Mensch sich neuen Erfahrungen aussetzt, setzt er zugleich sich selbst, wenn nicht sein Überleben, so doch seine Identität aufs Spiel.«¹⁰⁶ Die derzeitige besondere Situation ist nach Lange dadurch gekennzeichnet, daß es neben dem Lernen im Vertrauen auch ein Gegenlernen im Dienst der Angst gibt, so daß Überlebenwollen — hinzuzufügen ist wohl auch Macht-, Gewinn-, Sicherheitssteigerung — und Humanisierung in einen Konflikt geraten. So entstehen Subkulturen des Schweigens auf der einen Seite, auf der anderen Seite Subkulturen der Hypermoral. Lange möchte das (technische) Erfahrungswissen und das Glaubenswissen zusammenhalten. »Erfahrungswissen ohne Glaubenswissen muß in die Kultur des Schweigens führen, denn nur das Vertrauen macht Mut dazu, die Grenzen der Erfahrungen zu überschreiten, und nur das Erfahrungswissen bewahrt das Glaubenswissen davor, sich in die religiösen Hinterwelten, Überwelten und Gegenwelten in Sicherheiten zu bringen, anstatt diese Welt in Richtung der jetzt möglichen Humanisierung in Bewegung bringen.«¹⁰⁷

Dieses Glaubenswissen wird als Verbindung von eschatologischem und geschichtlichem Wissen (»noch nicht« und »schon doch«) als »Innovationswissen, das Wissen von der erneuernden Kraft der Hoffnung und des Glaubens«, beschrieben. Die Bewegung des »gewaltlosen Widerstandes, des bürgerlichen Ungehorsams, d.h. eine neue Gestalt des denkenden Widerstandes in der Form der Ergebung im Glauben« wird als Beispiel genannt.

Diesen Richtungshinweisen ist bei der Grundlagenbestimmung der evangelischen Erziehungslehre zu folgen. Es sind aber Klarstellungen und Präzisierungen nötig. Schwierig ist die Verwendung des Begriffs »Glaubenswissen«. Es ist besser, Glauben mit Gewißheit zu verbinden, auch wenn der Glaube Wissensinhalte in sein Bekenntnis aufnimmt. Inhaltlich hat Lange vorwiegend Glaubenswissen als Verhaltensdisposition bzw., besser gesagt, als Disposition für das Verhältnis von Verhalten und Verheißung im Blick. Evangelium wird bei ihm als Verheißungstradition verstanden. Folgen wir der üblichen Charakterisierung des Lernens als »Veränderung des Verhaltens als Ergebnis von Erfahrung«¹⁰⁸, so ist mit Erfahrung eine anthropologische Grundkategorie gewonnen, die theologisch offen ist. Man kann mit P. Biehl sagen: »Erfahrung ist die einzige Wirk-Weise, in der sich uns Wirklichkeit zeigt und in ihrer Wahrheit erschließt.«¹⁰⁹ Dieser Grundvorgang hat aber Vorgaben, worauf besonders H.-J. Fraas aufmerksam gemacht hat.¹¹⁰ Die Tendenz, die bisherigen Erfahrungen prospektiv zu überschreiten, erfordert Vertrauen ins Offene, Urvertrauen im Sinne E. H. Eriksons (*trust*, nicht *confidence*), das ohne die Annahme einer Beziehungsperson nicht zustande kommt.¹¹¹ Nur so entsteht Identität, die Selbstsein und Lebensbeziehung verbindet. Erfahrung steht im Erwartungshorizont und

106 A.a.O., 218.

107 A.a.O., 220.

108 H. Skowronek, Lernen und Lernfähigkeit, München 1969, 10; vgl. auch H.-K. Krüger und R. Lersch, Lernen und Erfahrung, Bad Heilbrunn 1982.

109 In: H.-G. Heimbrock (Hg.), Erfahrungen in religiösen Lernprozessen, Göttingen 1983, 15.

110 Glauben und Lernen, Göttingen 1978, 15f.

111 E.H. Erikson, Identität und Lebenszyklus, Frankfurt/M. 1970, 69.

begegnet dabei den Prinzipien der Hoffnung oder der Enttäuschung. Erfahrungen werden zu neuen Erfahrungen verarbeitet, wobei sich Grundrichtungen der Beziehungskultur ausbilden: Das Grundgefühl des Vertrauens wird entweder gestärkt oder erschüttert, wobei auch Vertrauensseligkeit (Wahn) und Enttäuschungstrotz beachtet sein wollen (einmal und nie wieder). Es entsteht so oder so eine Prägung.¹¹² Fraas spricht von Glaube als Haltung.¹¹³ Mir scheint der Begriff Prägung geeigneter zu sein, weil er das Widerfahrnismoment deutlich enthält. Es bildet sich ein Charakter der Erfahrungen heraus, der nicht als Tugendleistung mißzuverstehen ist. Glaube ist mit Recht schon wiederholt als Erfahrung mit der Erfahrung und als Widerfahrnis beschrieben worden.¹¹⁴ Fraas hat das Verhältnis von Glauben und Lernen mit Aussagen der Sakramentstheologie — Glaubensvermittlung »in, mit und unter« den Lernprozessen — zu beschreiben versucht und als Leitaussage formuliert: »Der Glaube geht in die menschlichen Lebensformen ein (damit ist die Praxisferne einer absoluten Theologie zurückgewiesen), aber er geht nicht in ihnen auf (damit ist die Unverfügbarkeit des alle menschlichen Möglichkeiten überschreitenden Handelns Gottes gewahrt).«¹¹⁵ Seine Folgerung lautet: »Eine Erziehung zum Glauben also kann es nicht geben.«¹¹⁶ Hier erweist sich aber eine Differenzierung von Lernen und Erziehung als notwendig. Mit Fraas ist festzuhalten, daß Glauben und Lernen notwendig geschieht, weil es sonst ein toter Glaube wäre. Der in der Liebe tätige Glaube ist eo ipso lernender Glaube, weil er das Vertrauen in Beziehungsverhalten umsetzt. Er faßt die unheile Sicht der Wirklichkeit und die Verheißung ins Auge und hält trotz des Unterschiedes Leben für verantwortlich. Er stürzt nicht in die Verhältnislosigkeit, den Beziehungstod ab, sondern bejaht Glauben als die Anerkennung der Voraussetzung, die Liebe als Wunder wahrmacht. Das anthropologisch existierende Verhältnis von Erfahrung und Prägung durch Glauben bzw. Aberglauben (Religion) wird einerseits analogisch aufgenommen, wenn christlicher Glaube an den durch Jesus Christus glaubhaften Gott Erfüllung menschlicher Sehnsucht ist, andererseits anagogisch in einen neuen kritischen Kontext, nämlich den der nahen Gottesherrschaft, gerückt. Es wird deshalb nötig sein, die Kategorien »in, mit und unter« der Christologie in diesem eschatologischen Richtungssinn auszulegen, da nur so Glauben als Zeit zwischen Tod und Leben bewußt wird. So ist Glaube neues Selbst- und Zeitverständnis. Das Ganze der Wirklichkeit wird als Grenze erfahren, aber der Exodus führt zu neuer Landnahme.

112 Vgl. H. Roth, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1969, 186.

113 Glauben und Lernen, Göttingen 1978, 41f.

114 Vgl. E. Jüngel, Gott als Geheimnis der Welt, Tübingen 1977, XI.40f u.ö.; G. Sauter, Eschatologische Rationalität, in: J.B. Bauer (Hg.), Entwürfe der Theologie, Graz 1985, 259-290, dort 271.

115 Fraas, a.a.O., 31.

116 Ebd.

Wir können hier die Erkenntnisse biblischer Didaktik einbringen, daß Lernen und Lehren biblische Einladung zu einem Lebensweg mit Erinnerung, Weisung und Vergewisserung bedeuten. Das Lernen zwischen Tod und Leben (Schöpfung) wird zum Lernen zwischen Gnade und Sünde (Versöhnung) in der Hoffnung zwischen Zeit und Ewigkeit (Erlösung) durch Frieden und Gerechtigkeit.¹¹⁷

Lernen und Glauben stehen in einer wechselseitigen Korrelation; eine Identifikation ist nur gegenüber den Versuchen, Trennungen zu postulieren, zulässig. Glaube muß auch als anthropologischer Begriff ausgelegt werden, tendiert aber auf den theologischen Haftpunkt einer Erfahrung, die durch Offenbarung Gottes bestimmt ist. Lernen bedarf auch der theologischen Interpretation, hat seinen Haftpunkt aber in der Kulturanthropologie. Wird Glauben im Sinne christlicher Verheißung zur Geltung gebracht, so bedeutet das die Radikalisierung der Fragen nach der Grenze und dem Ganzen als Aufforderung zum gleichnishaften Leben.

Es ist also nicht nur mit Fraas die Zweideutigkeit aller (Lern-)Manifestationen des Glaubens zu betonen, sondern auch die Gleichnisfähigkeit.¹¹⁸ Am Gleichnisgehalt lernt der Glaube. Dabei ist auch der Unterschied von Sinn und Verheißung zur Geltung zu bringen. G. Sauter hat — wohl zu scharf — die Sinnfrage als Götzenfrage gekennzeichnet¹¹⁹, aber seine Polemik hat recht darin, daß im Unterschied von Sinn und Verheißung die nun allerdings notwendige Spannung von Religion und Glaube wahrzunehmen ist. Mit D. Bonhoeffer wird man »Verheißung« gegenüber »Sinn« biblisch den Vorrang geben müssen.¹²⁰ Doch muß auch eine Verheißung sinnvoll verständlich werden und Erfüllung einen konkreten Mangel ansprechen.¹²¹

Gelingt es, die Lehre des Glaubens, die ethisch letztlich darauf zielt, daß Glauben für Verheißungsvollzug notwendig ist, zu lernen, gelingt es, nicht Glauben zu einem Standpunkt zu machen, sondern als Weg mit festem Ausgangspunkt (Jesus Christus, der neue Bund im alten) und stetem Erwartungshorizont (Reich Gottes) zu gehen, so kann auch Kirche

117 Der Hinweis von W. Jentsch: »So verfißt das NT letztlich eine Art 'trinitarisches' Erziehungsdenken, weil es ganzheitlich von der gleichzeitigen Bezogenheit der Paideia auf Schöpfung, Erlösung und Heiligung denkt« (a.a.O., 288) ist richtig, bedarf aber einer gründlichen Ausarbeitung, die insbesondere die Bezüge zur Pneumatologie einarbeitet, wie sie die Elementarisierungsdebatte u.a. aufgezeigt hat. Im übrigen vgl. auch H. Schmidt, a.a.O., 93.

118 Mit Recht hat K.E. Nipkow diesen Begriff religionspädagogisch fruchtbar gemacht, in: *Leben und Erziehen* — wozu?, Gütersloh 1978, 34.

119 G. Sauter, Was heißt: nach Sinn fragen?, München 1982; vgl. meine Rezension in: *EvErz* 36 (1984) 488-490, auch: H.G. Pöhlmann (Hg.), *Worin besteht der Sinn des Lebens?* (Gütersloher Taschenbücher 1087), Gütersloh 1985.

120 »Der unbiblische Begriff des 'Sinnes' ist ja nur eine Übersetzung dessen, was die Bibel 'Verheißung' nennt« (Widerstand und Ergebung, Neuausg. München 1970, 426). Vgl. auch E. Jüngel: »Wer Sinn will, will mehr als das, was da ist und sein kann... Trost ist besser als Sinn und Vertröstung« (in: *Warum ich Christ bin*, s.o. Anm. 49, 211).

121 Vgl. R. Volps auf dem von Sartre entwickelten Begriff des definierten Mangels basierende vorzügliche Überlegungen zu »Die Kunst, heute die Bibel zu lesen« (PTH 74, 1985, 294-311, dort 300).

durchaus als Lerngemeinschaft bezeichnet werden: Glauben als gemeinsames Umlernen wird damit zur sozialen Intervention im Ablauf der Sozialisation. Die Angst vor Christianisierung und Klerikalisierung durch evangelische Erziehungslehre ist unbegründet, wenn Anfang und Ziel dieses Weges klargestellt werden: Der Lernprozeß hat seine Wahrheit vor Gott nicht in sich, aber ohne ihn bleibt der Glaube weltlos.

Vielleicht meinte das auch E. Langes Schlußsatz seines richtungsweisenden Referats zum Thema »Bildung als Problem der Kirche«: »Die Menschen gehen daran zugrunde, daß sie Ende und Anfang nicht zu verknüpfen verstehen.«¹²² Doch wird diese Einsicht gerade dazu nötigen, das Verhältnis von Lehre und Bildung in einer evangelischen Erziehungslehre genauer zu bestimmen, denn Bildung thematisiert den kritischen und projektiven Sinn des Lernens.

2.3 Bildung als Ziel und Bestimmung des Lehrens und Lernens

Da Lernen alle Verhaltensänderungen kennzeichnet, die durch Erfahrung zustande kommen, eignet sich dieses Konstrukt¹²³ wegen seiner Formalität gut, den Grundvorgang, auf den Erziehung, Bildung, Sozialisation angewiesen sind, zu erfassen. Aber gelernt werden kann in diesem Sinne fast alles, auch das Negative. Bekanntlich werden nur biologische Wachstumsveränderungen (Reifen) oder chemische Einwirkungen auf das Verhalten einerseits und Widerfahrnisse wie z.B. Glauben auf der anderen Seite gegen Lernen abgegrenzt. Soll eine bestimmte positive Zielvorstellung eingebracht werden, so sind wir genötigt, weitere pädagogische Grundbegriffe zu bilden.

Biblische Didaktik enthält solche Zielvorstellungen in dem Vorgang der Lehre. Aber diese Lehre, die auf Glauben als Existenzmitteilung zielt, bedeutet eine Verwandlung des Menschen in seinem Sein durch eine neue Verhältnisbestimmung zu Gott, zu sich selbst und zur Welt. Daß sprachlich die Wendung »sich lernen« nicht möglich ist, zeigt die Grenze an. Anders ist es mit dem Wort »bilden«. Hier ist die Reflexion möglich: Sich bilden ist eine Vorstellung, die das Ziel des Lernens in einer anthropologischen Grundbestimmung fundiert. Es ist hier nicht der Raum, die zahlreichen Wandlungen der Bildungsvorstellungen auch nur anzudeuten, die E. Lichtenstein¹²⁴ und R. Lennert¹²⁵, jeder auf seine Weise, in vorzüglichen Übersichtsartikeln dargestellt haben. Wohl aber ist, wenn wir von biblischer Didaktik ausgehen, hervorzuheben, daß innerhalb der Tradition des biblischen Glaubens Dimensionen des Bildungsverständnisses enthalten sind, die zwar lexikalisch immer wieder pflichtmäßig aufgeführt werden, aber für die Klärung des Verhältnisses von Theologie und Pädagogik dann wenig aktuelle Bedeutung gebracht haben.

122 Lange, a.a.O., 222.

123 Vgl. F. Weinert, Art. Lernen, in: Wörterbuch der Erziehung, hg. von Chr. Wulf, München 1974, 389-395: »Das, was wir als Lernen bezeichnen, ist selbst nicht beobachtbar, sondern nur erschließbar« (389).

124 Art. Bildung, HWP I (1971) 921-937.

125 Art. Bildung I, TRE 6 (1980) 569-582.

Es ist charakteristisch, daß in der Theologischen Realenzyklopädie D. Michel einen bemerkenswerten Artikel über »Bildung« im Alten Testament geschrieben hat, der die Weisheit in Israel mit Recht als eine Form des »Bildungsstrebens« darstellt, aber nicht auf das Bild des Menschen, konkret auf die Gottebenbildlichkeit des Menschen (Gen 1,16), eingeht.¹²⁶ Auch wenn diese Stelle für das Alte Testament eine eher singuläre Stellung hat, so ist sie zusammen mit der Sicht der alttestamentlichen Anthropologie, wie sie H.W. Wolff entwickelt hat, einzubringen. Der Mensch als Fleisch, Seele, Geist, Herz, als vergänglicher, bedürftiger, ermächtiger, einsichtiger Mensch — das enthält ganzheitliche Aspekte des Menschseins, die auf seine Schöpfungsbestimmtheit zu beziehen sind. Es ist bekannt, wie die Imago-Dei-Vorstellungen, leider nicht alttestamentlich-anthropologisch konkretisiert, grundlegend für die Ausbildung des deutschen Wortes »bilden« als geistlichem Vorgang gewesen sind. Daß in der Theologischen Realenzyklopädie ein entsprechender Abschnitt zum Neuen Testament fehlt, ist charakteristisch und betrüblich zugleich. Denn mindestens wäre hinzuweisen auf 2.Kor 3,18, jene Stelle von der Verwandlung in das Bild des Herrn (*in eandem imaginem transformamur*), die bei Meister Eckehart zu den Wortprägungen »Überbildetwerden, wieder eingebildet werden« führte.¹²⁷ Die Bildsamkeit durch das Bild Christi — nicht nur das Vorbild, sondern das Urbild — eröffnet jene so bedeutsame theologische Grundlinie einer Christusfrömmigkeit, die ihre Auswirkungen sowohl für das Verhältnis von Bildung und Frömmigkeit, z.B. bei Erasmus¹²⁸ und Schleiermacher¹²⁹, wie für das Verhältnis von historisch-kritischer Jesusforschung und geschichtlich-biblischem Christusglaubens hat. Denn dieser Glaube ist bestimmt von einem durch das biblische Wort erzeugten Bild der Person Jesu Christi, sei es als des Gekreuzigten und Auferstandenen, des guten Hirten, des Pantokrators oder des Volksmanns, wie immer die Bilder der Frömmigkeit ausgesehen haben.¹³⁰

Biblische Didaktik hat diese Einbildungskraft des Glaubens gegen Phantasieblüten zu schützen, die nur die Wunschbilder eigener Religiosität zeigen, sie hat allerdings auch das Spektrum des neutestamentlichen Hoheitstitel zur Geltung zu bringen. Dabei wird die paulinische Vorstellung von der Teilhabe am Leib Christi als der Teilhabe am gekreuzigten und auferstandenen Herrn der Kirche besonders zu betonen sein, weil sie am tiefsten die Vorstellung von der Nachfolge in das Sein in Christus — Leben in Gemeinde existierend — herausgearbeitet hat. Bildung wird hier Grundvorgang des Gemeindeaufbaus. Am stärksten hat D. Bonhoeffer in dieser Richtung vorgearbeitet. Der wenig beachtete zweite Teil seines epochalen Buches »Nachfolge« endet mit dem Kapitel über »Das Bild Christi«.¹³¹ Die *conformitas* mit Christus, die

126 Ebd., 582-584.

127 E. Lichtenstein, Bildung, Archiv für Begriffsgeschichte XII, Bonn 1968, H. 1, 8.

128 »Für Erasmus' Bildungsdenken ist grundlegend, daß der Mensch erst durch Gottes Hilfe zum wahren Menschsein gelangen und ohne sie wenig ausrichten kann, und das Bild dieses Menschseins ist ihm vorgegeben: die Gestalt Jesu Christi« (I. Asheim, Art. Bildung V, TRE 6 [1980] 612).

129 Vgl. G. Ebeling, Frömmigkeit und Bildung, in: Fides et communicatio. Festschrift für M. Doerne, Göttingen 1970, 69-100; s.a. W. Dilthey (Hg.), Aus Schleiermachers Leben, Bd. 4, Berlin 1863, 334.

130 M. Kählers Rede vom biblischen Christus meint ein Bild, dessen Urheber Jesus selbst innerhalb der Bibel ist. Vgl. seine Schrift »Der sogenannte historische Jesus und der geschichtliche biblische Christus«, neu hg. v. E. Wolf, München 1961, 68. Vgl. auch H.-G. Link, Geschichte Jesu und Bild Christi. Die Entwicklung der Christologie Martin Kählers in Auseinandersetzung mit der Leben-Jesu-Theologie und der Ritschl-Schule, Neukirchen-Vluyn 1975.

131 D. Bonhoeffer, Nachfolge, München 1983, 275-282.

Teilhabe an dem »Leben Christi, das auf Erden noch nicht zu Ende gebracht ist«, wird bei ihm auch zur Grundlage einer neuen Konzeption der Ethik. Dabei sehe ich hier mehr Anschlußmöglichkeiten für die Beziehungen zur Lehre von der Kirche als bei K. Barths strenger christologischer Fassung von »Evangelium und Bildung«.¹³² Doch kann die Lichtelehre des späten Barth auch helfen, falsche Fronten zu vermeiden.¹³³ Es ist einleuchtend, daß sich auch Verbindungen zu einer Symboldidaktik auf tun, die allerdings den eschatologischen Vorbehalt bewahren muß und Symbole auch als »Zeit-Zeichen« nicht nur als Vermittlung von innen und außen versteht. Die Auslegung zielt nicht nur auf neues Selbst- und Weltverständnis, sondern auf neues Zeitverständnis angesichts der Alternative von Tod und Leben im Gegensatz von Götzen und Gott. Es mehren sich die Versuche, nach der berechtigten Kritik an einem zu elitären nehumanistischen Bildungsverständnis — wobei allerdings H.J. Heydorns Aufweis der gegen die Herrschaft gerichteten emanzipatorischen Tendenz des Bildungsbegriffs zu sehen ist¹³⁴ —, erziehungswissenschaftlich doch wieder in einer Bildungslehre oder Bildungstheorie die Sachbezogenheit zurückzugewinnen, die sowohl die Härte der Arbeit an sich selbst und der Welt, wie sie Hegel so eindrücklich beschrieben hat, als auch die ästhetische Befreiungskraft, wie sie die Begegnung mit Kunst vermittelt, zur Geltung bringt. Theologisch wird fundamentaltheologisch das Bild vom Menschen zu entwickeln sein, nicht nur als das Bild seiner Rollen, nicht nur als das Wunschbild seiner Träume, nicht nur als das Schreckbild seines Scheiterns, sondern als das in der biblischen Tradition aufbewahrte Bild der inklusiven *humanitas* Christi, nicht als Idee, sondern als Leben in Liebe und Freiheit. F. Schlegel erkannte die weltgeschichtliche Bedeutung der Bildungsdynamik des Überzeugtseins von der neuen Kreatur in Christus, wenn er die bekannten Worte schrieb: »Der revolutionäre Wunsch, das Reich Gottes zu realisieren, ist der elastische Punkt der progressiven Bildung und der Anfang der modernen Geschichte.«¹³⁵ Nur wird evangelische Erziehungslehre hier nicht den Realisierungswunsch an den Anfang stellen, sondern die Erfahrung der Befreiung des Menschen zu seiner Bestimmung und die glaubende Erwartung der »Zukunft des Gekommenen«.¹³⁶ Das biblische Geistverständnis muß gegen jenes idealistische neu angeeignet werden.

132 K. Barth, *Evangelium und Bildung*, Zürich 1947.

133 Vgl. H. Berkhof und H.-J. Kraus, *Karl Barths Lichtelehre* (ThSt[B] 123), Zürich 1978.

134 H.-J. Heydorn, *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*, Frankfurt/M. 1972; ders., *Art. Erziehung*, PThH 21972, 152-177.

135 *Athenäum-Fragmente* 222.

136 Vgl. W. Kreck, *Die Zukunft des Gekommenen*, München 1961.

2.4 Erziehung als *eruditio* und *educatio*

Die Spannungen zwischen Bildung und Erziehung in der Geschichte pädagogischer Leitbegriffe sind aufschlußreich.¹³⁷ Haben wir zuerst, der traditionsorientierten Gesellschaftsform gemäß, den Vorrang der *eruditio*, der Einpassung der jungen Generation in die Ordnungen des Lebens und der Kultur, so beginnt dann Bildung, das Interesse an Subjektwerdung, an Menschenbildung zu artikulieren. K.E. Nipkow hat in seinem Artikel »Erziehung« in der Theologischen Realenzyklopädie nachdrücklich darauf hingewiesen, daß evangelisches Erziehungsd Denken in den Jahren der Weimarer Republik den reflexiven Bildungsbegriff durch den Erziehungsbegriff ersetzte und diesen noch durch den Begriff der »Zucht« interpretierte.¹³⁸ Nach der Inflation des Bildungsbegriffs zwischen Bildungskatastrophe und Bildungsplanung wurde, im Unterschied zu früheren EKD-Bildungssynoden, 1978 wieder das Thema »Leben und Erziehen — wozu?« in den Mittelpunkt gerückt.¹³⁹ Die Debatten um den Grundwertekonsensus und die Verantwortung für Normen trugen ihre Früchte. Sie rückten auch zu Recht die personalen Dimensionen, die falschen Einschränkungen aller Lernprozesse auf Unterricht, die Ausblendung der Sozialpädagogik mit den Erziehungsberufen ins Blickfeld. Die Widersprüche einer technologischen Bildungsoffensive wurden erkannt. Wenn man nicht alles tun darf, was man tun kann, so wird die Frage nach den Normen und Werten wieder vordringlich. Moralerziehung, lange vernachlässigt, und sogar die Frage nach neuen Tugenden wurden wieder akut.¹⁴⁰

Eine evangelische Erziehungslehre tut sich an dieser Stelle schwer, da sie den Unterschied von Evangelium und Gebot immer wieder zur Geltung bringen muß. Im Rückgriff auf die Erkenntnisse biblischer Didaktik wird zu beachten sein, daß Paulus bekanntlich das Gesetz als »Zuchtmeister« versteht und erst in den Pastoralbriefen die Rede von der »erziehenden Gnade« (Tit 2,11f) auftaucht, ebenso wie Lehre (*didaskalia*, nicht *didache*) in jener Gemeindesituation zur Gemeindeethik wird, die in Gefahr steht, das Evangelium zu pädagogisieren. Heil und Erziehung werden vermischt. Luther hat bekanntlich Erziehung als »weltlich Ding« charakterisiert.¹⁴¹ Doch ist zu Recht darauf hingewiesen worden, daß seine Auslegung der in der Tat nun bedenkenswerten Wendung »*paideia kyriou*«, »Zucht des Herrn« (Eph 6,4), eben auch zeigt, daß das Erziehungshandeln nicht von der Herrschaft Christi zu lösen ist.¹⁴² »Auch als 'weltlich Ding' wird Erziehung keineswegs aus der theologischen Einbindung entlassen« (K.E.Nipkow).¹⁴³ Neben die Notwendigkeit freisetzender Unterscheidung tritt die Aufgabe interpretativer Vermittlung. Hier ist es eben nötig, sich auf Christus als Lehrer zu be-

137 Vgl. z.B. die in Anm. 134 genannten Arbeiten Heydorns.

138 K.E. Nipkow, Art. Erziehung, TRE 10 (1982) 232-254.

139 Leben und Erziehen — wozu?, Gütersloh 1978.

140 Vgl. K.E. Nipkow, Moralerziehung (Gütersloher Taschenbücher 755), Gütersloh 1981; R. Mokrosch, H.P. Schmidt und D. Stoodt, Ethik und religiöse Erziehung, Stuttgart 1980, auch das Themaheft »Tugend« (EvErz 37 [1985] H. 4).

141 WA 34/1, 415,26f.

142 Vgl. H.B. Kaufmann, Die innere Einheit des theologischen und pädagogischen Denkens bei Luther, in: Glauben und Erziehen. Festgabe für G. Bohne, Neumünster 1960, 128-137; ders., Charismatische Erneuerung der christlichen Erziehung?, in: T. Rendtorff (Hg.), Charisma und Institution, Gütersloh 1985, 467-484.

143 TRE 10 (1982) 241.

sinnen, den Sachgehalt von Lehre in Verbindung mit der Verkündigung zur Geltung zu bringen und ebenso die entwickelten Erkenntnisse über die Existenzumbildung durch den Glauben nicht zu unterschlagen. Nur in einem Feld, das durch die drei Orientierungspunkte Erziehung, Bildung und Lehre bestimmt ist, kann es gelingen, eine evangelische Erziehungslehre aufzubauen, die Erfahrungsverarbeitung, Phantasie und Ethos verbindet. Der Moralisierung und Pädagogisierung des Evangeliums kann so gewehrt werden, wie andererseits das Evangelium zwar nicht christliche Erziehung, aber Erziehung in christlicher Verantwortung notwendig einschließt und damit in die Lebenswelt von Familien, Gruppen und Gesellschaft vorstößt.

Dabei wird es nötig sein, den Vorgang der *eruditio* durch den der *educatio* zu radikalisieren. Hier hat die Anwendung des Exodussymbols ihr Recht.¹⁴⁴ Was Paulus an kritischer Distanz zur Welt geltend macht (1Kor 7), darf nicht umgangen werden. Freilich ist, so wie das Alte Testament die Aufgaben der Landnahme ebenso dringlich nahelegt, also auch heute — in den Kirchen der Dritten Welt zu Recht immer wieder betont — die Inkulturation des Evangeliums (auch Indigenisation genannt), das Kontextproblem, von entscheidender Bedeutung. Daß hier nicht die Kritik an Blut- und Bodentheologie vergessen werden darf, braucht kaum ausdrücklich gesagt zu werden. Aber die Gewinnung der Nachfolgegestalt der Kirche, der *conformitas* mit Christus, der Bruch mit den Schemata der Welt bedeutet nicht den Verzicht auf zeichenhafte Gestaltung. Diese Gestaltung hat, eschatologisch motiviert, anagogischen Charakter. In ihr kommt die Reich-Gottes-Erwartung des Glaubens zur Wirksamkeit. Emanzipation und Partizipation verschränken sich als Erziehungsziele; »Freiheit kommunikativ buchstabiert« — diese Formel K.E. Nipkows¹⁴⁵, in Entsprechung zur Losung der Weltkirchenkonferenz von Nairobi »Christus eint und befreit!«, gibt die Ziele an, für die es gilt, psychische Dispositionen und förderliche gesellschaftliche und ökonomische Bedingungen zu entwickeln bzw. auch zu entdecken, daß Gottes Handeln hier Vorgaben in sich schließt, die es zu entdecken gilt. Da die Verhältnisbestimmung von Gottes und menschlichem Handeln nicht von vornherein festgelegt ist — nur der Werkzeugcharakter, die Unmöglichkeit des Rühmens oder der Selbstrechtfertigung ist eindeutig —, ist hier auch keine selbstgenügsame Abschottung statthaft. Daß Erziehung neben der Einübung in die Kultur auch Kulturkritik bedeutet, hat besonders eindrücklich schon J.A. Comenius in seinem Werk »Das Labyrinth der Welt und das Paradies des Herzens« verdeutlicht.¹⁴⁶ Infragestellung und Gericht über eine selbstzerstörerische

144 Vgl. H. Schröer, Exodusmotiv praktisch-theologisch, TRE 10 (1982) 746f; F.W. Bargheer, Fachdidaktische Probleme des Alten Testaments im Überblick, EvErz 37 (1985) 286-300; W. Dietrich, Und Mirjam nahm die Pauke in die Hand, Eschbach 1985.

145 Grundfragen der Religionspädagogik 1, 113.

146 Luzern 1970.

Menschheit sind unvermeidlich, ohne einem Weltpessimismus zu verfallen. Es bedarf noch einiger Anstrengungen, die Verbindung von Königsherrschaft Christi und Zwei-Reiche- oder Regimenten-Lehre auch für das Gebiet der Erziehung zu praktizieren, so sehr in der Glaubenslehre wohl Klarheit sich durchgesetzt haben dürfte.¹⁴⁷

Die Spannung von Prophetie und Lehre in den urchristlichen Gemeinden, einerseits gegen Erstarrung, andererseits gegen Schwärmerei gerichtet, muß erhalten bleiben. Schlagwortartig kann gesagt werden: Christus kann nie Pädagoge werden, dies ist eine menschliche Aufgabe, aber er bleibt unser Lehrer.

2.5 Sozialisation als umfassender Kontext für die Menschwerdung des Menschen

W.-D. Bukow hat in diesem Jahrbuch den derzeitigen Stand der Bildung von Sozialisierungstheorien referiert. Die von ihm herausgestellten drei Sozialisationstypen begleitende Sozialisation, Erziehung und Instruktion markieren die Entwicklung, die von den ganzheitlichen Konzeptionen zu Differenzierungen führt, die sich handlungstheoretisch auch von Sitte («so tut man nicht in Israel») über Erziehung zu spezifischem Lernen ausbilden, wobei die Reflexion der Lebenswelt verschieden erfolgen kann. Es ist Bukow zuzustimmen, daß religiöse Sozialisation einen Bestandteil der Entkulturation bildet, die nun wieder in die drei Typen Religion als gesellschaftliche Hintergrunderfüllung, als Erziehung oder schließlich als Enkultation aufgefächert werden kann. Doch bleibt bei Bukow das Problem des Verhältnisses von Religion und christlichem Glauben offen, wobei natürlich auch konzediert werden kann, daß es bei sozialwissenschaftlicher Betrachtung möglicherweise offenbleiben muß. Immerhin läßt die von Bukow vorgenommene Auslegung des Abendgebets doch Deutungslinien erkennen, die sofort theologischen Widerspruch auf den Plan rufen. Wenn religiöse Sozialisation die Möglichkeit individueller Kontinuität schafft, auch wenn für so etwas historisch-konkret kein Anlaß bestehen mag, so kann diese Interpretation natürlich vertreten werden. Sie muß sich aber der Frage stellen, weswegen hier historisch-konkret Daten gegen anthropologische Grundsituationen ausgespielt werden. Ohne Fundamentalkonstrukte ist hier, wenn auch nur heuristisch, nicht voranzukommen. Wenn wir z.B. F. Riemanns vier Typen der Angst¹⁴⁸ als Beispiel nehmen, so haben wir hier ein Konstrukt, das aber immerhin mit der Neurosentypik empirisch in Beziehung gesetzt werden kann. Es ist aber ebenso ein Konstrukt, wie Lernen oder Erziehung Konstrukte sind, Rückschlüsse aufgrund gemachter Beobachtungen. Was dabei alles an Beziehungsmomenten und -mustern eintritt — Affekte, Sprachspiele, Organisationssysteme — ist nicht so funktionalisierbar, daß man der Heuristik entbehren könnte. Nur so werden ja Transferleistungen möglich, da Religion und Glaube eben als außerordentliche Transferierungen von Erfahrungen zu gelten haben. Ob dabei nur Identitätsleistungen erbracht werden oder nicht auch unerhörte Aufbruchleistungen, wäre zu prüfen.

Für christlichen Glauben, der dabei didaktisch auf Religion bezogen ist¹⁴⁹, ist die Frage nach dem ersten Gebot, die Frage nach Tod und Le-

147 Vgl. J. Rogge und Helmut Zeddies (Hg.), Kirchengemeinschaft und politische Ethik. Ergebnis eines theologischen Gesprächs zum Verhältnis von Zwei-Reiche-Lehre und Lehre von der Königsherrschaft Christi, Berlin 1980.

148 F. Riemann, Grundformen der Angst, München 1984.

149 Ich halte G. Bohnes Grundgedanken, die Spannung von Evangelium und Kultur zum Thema des Religionsunterrichts zu machen, immer noch für richtig. Man hat oft seine Kritik an der Dialektischen Theologie übersehen: »Sie (die Dialektische Theologie) forderte eine Herauslösung des Religionsunterrichts aus der Kultur, statt ihn nur in die bewußte Spannung zu stellen« (Vorwort zur 1. Aufl. von »Das Wort Gottes und der Unterricht«, wieder abgedruckt 1932, 10). Vgl. auch K. Dienst, Glauben — Religion — Erfahrung — Erziehung (Gütersloher Taschenbücher 750), Gütersloh 1978, 20-23.

ben bzw. Fluch und Segen im Bezugsrahmen von Gerechtigkeit Gottes das Kriterium, dessen Ergebnisse allerdings nicht vorauszunehmen sind. Religion kann dabei kritisch bejaht werden, Welt wahre Schöpfungswelt werden: »Alles ist euer, ihr aber seid Christi, Christus ist Gottes« (1Kor 3,23), diese Zugehörigkeiten sind maßgeblich für Wissenschaft und Verantwortung zugleich. Die Kirche soll also die Lehre des Evangeliums durchaus in ihrer historischen Partikularität ernst nehmen, um von da aus — darin jeder konkreten Lebenswelt entsprechend — von unten die universale Hoffnung in Gang zu setzen, die mythisch nicht mehr zu verbürgen ist. So ist z.B. der Ritus des Abendgebets für erwachsene Kinder des Glaubens interpretierbar als Anrufrecht der Freiheit. Das Vatersein Gottes ist in der Botschaft von dem Sohn und Wort Gottes die Ermächtigung zur Freiheit des Geistes¹⁵⁰, der aber nicht vergißt, wem er Freiheit verdankt. Es wird nicht ausbleiben, daß der christliche Glaube in seiner Erziehungslehre nicht nur Fragen der anderen Denkwürfe an ihn beantwortet, sondern auch Fragen an die anderen Wissenschaftsbemühungen stellt, was denn von deren Arbeit für Angst und Hoffnung des Menschen, sein Überleben, seinen Frieden in Gerechtigkeit zu erhoffen ist. Wer sich hier wertneutral nicht zuständig fühlt, soll in seiner Bescheidenheit nicht getadelt werden, aber der Schritt auf die Grenze zu, die Fragen nach den anderen, auch den Toten¹⁵¹, ist nicht zu immunisieren, auch wenn der Glaube nicht Gott verfügbar machen kann, sondern nur Versöhnung, aber noch nicht Erlösung zu benennen weiß. Die Sozialisationsforschung stellt uns eine Fülle von Erkenntnissen zur Verfügung, die eine christliche Erziehungslehre nicht mißachten darf, aber die uns nicht davon dispensieren, auch Reduktionen vorzunehmen, die Entscheidungen nötig machen. Simplifikation ist unangebracht, aber Elementarisierung nötig.

Bukows Hinweis auf die Ergiebigkeit »der rückschauenden Hinwendung auf das Alltagsleben«¹⁵² kann ich nur unterstreichen, sie entspricht dem von E. Jüngel besonders betonten Gedanken, daß das Wort Gottes den Charakter der Unterbrechung hat.¹⁵³ K. Barth nannte es die »große Störung«.¹⁵⁴ Alle sozialtechnologischen Ambitionen finden in einer evangelischen Erziehungslehre notwendig sofort Kritik, aber dabei ist weder das isolierte mündige Subjekt Orientierungskriterium noch die Verachtung empirischer Sozialforschung keineswegs statthaft. »Prüfet alles, und das Gute behaltet« (1Thess 4) bleibt auch hier die vernünftige apostolische Weisung.

150 Vgl. dazu J. Loh, *Gott der Vater*, Bern 1983.

151 Es ist das große Verdienst H. Peukerts, diese Dimension in sozialetisches und handlungstheoretisches Denken aus theologischer Verantwortung eingebracht zu haben (Wissenschaftstheorie — Handlungstheorie — Fundamentale Theologie, Düsseldorf 1976).

152 S.u. S. 44.

153 »Das Wesen des ansprechenden Wortes ist Annäherung durch Unterbrechung« (E. Jüngel, *Gott als Geheimnis der Welt*, Tübingen 1977, 221).

154 K. Barth, *Der Römerbrief*, München (21922) 61933, 424.

2.6 Menschwerdung des Menschen eingedenk der Menschwerdung Gottes. Advent als Intervention

Es war das Bestreben der vorangegangenen Abschnitte, vom Evangelium als der Grundlage des Glaubens her Vollzüge des Lehrens und Lernens als Grundlagen evangelischer Erziehungslehre deutlich zu machen. Lehren und Lernen sind Lebensformen des Glaubens. Man hat begonnen, den Charakter der Kirche als Lerngemeinschaft wieder zu erkennen, Lernen als Vollzugsform des Glaubens zu verstehen, aber noch besteht die Gefahr, daß Lernen allein der Pädagogik und Glauben allein der Theologie zugewiesen wird. Wiedergewinnung eines Leitbegriffs von *Lehre* ist notwendig, weil allzuleicht ein Lernen ohne Lehre schon als evangeliumsgemäß ausgegeben wird.¹⁵⁵

Diese Lehre ist auszurichten auf gelingendes *Leben*. Sie verknüpft also Leben und Glauben, wobei Verheißung und Sinn nicht zu identifizieren, aber auch nicht zu trennen sind. Verstehen bzw. Hermeneutik vermittelt zwischen Glauben und Lernen, muß aber auch immer an die Lernaufgabe erinnert werden, da nur so die reale Lebenspraxis voll zur Geltung kommt.

Die Ausarbeitung eines theologischen Lebensverständnisses bringt die Dialektik von Tod und Leben, damit auch das Selbst- und Zeitverständnis des Menschen ins Spiel. R. Bultmann hat ganz richtig die ontologische Parallele von Tod und Reich Gottes herausgearbeitet: Beide Ankunftsereignisse haben eine präsentische Eschatologie zur Folge.¹⁵⁶ Angesichts des Umgangs mit der Zeit als Frist und der Frage nach der Möglichkeit von Ewigkeit entsteht die Auseinandersetzung zwischen *Götzen und Gott*, zwischen Fluch und Segen.¹⁵⁷ Luthers Auslegung des ersten Gebots hat das lebensweltlich elementarisiert. Damit wird Menschsein durch die Frage nach Glauben oder Unglauben in seiner Praxis und Theorie identifiziert. Möglich ist nur die skeptische Abweisung dieser Fragestellung als Überforderung des Menschen oder der Versuch der Verdrängung.

An diesen Stellen treten Fragen der Lebensangst und Todessorge, der Lebenssicherung und der Geschäfte mit der Angst auf. Nötig erscheint eine Kultur des *Vertrauens*, die auch die Frage empirischer Kontrolle nicht eliminiert. Ausdrücke einer solchen Lebensweise sind Bildung und Erziehung. Der Zusammenhang von Spiritualität mit Bildung und Erziehung ist zu entdecken. Bildung als kulturanthropologische Notwendigkeit zu Identität und Kritik wird radikalisiert als Aufforderung, sich der Lebensform anzuvertrauen, die durch das Leben Jesu Christi nach

155 Diese Tendenz empfinde ich angesichts mancher derzeitiger Empfehlungen zur Konfirmandenarbeit als besonders fragwürdig.

156 R. Bultmann, *Jesus*, (Nachdruck) Gütersloh 1965, 40f.

157 C. Westermanns Grundunterscheidung von rettendem und segnendem Handeln Gottes (Theologie des Alten Testaments in Grundzügen, Göttingen 1978) ist religionspädagogisch noch nicht zur Geltung gekommen.

Ostern — als Zueignung und Aneignung der mit Kreuz und Auferstehung ratifizierten Liebe Gottes — eröffnet ist. Sie ist charakterisiert durch Freiheit und Gemeinschaft, Emanzipation und Partizipation, Frieden und Gerechtigkeit. Diese geschenkhaft vorausgesetzte Voraussetzung anzunehmen und als geltend mitzuteilen will gelernt werden. Sie bedarf der elementaren Lehre als *Erinnerung, Weisung und Vergewisserung*. Solche Bildung zeigt den Gestaltcharakter des mit dem Evangelium eröffneten Lebens, sie realisiert das mit Jesu Lehre in Gleichnissen angezeigte poetische Potential des Glaubens, in Korrespondenz mit dem Bild des verkündigten Jesus Christus. Lernen ist auch eine Dimension der Christologie, wie Hebr 5,8 lehrt: »So hat er, obwohl er Gottes Sohn war, doch an dem, was er litt, Gehorsam gelernt.« Erziehung stellt uns vor die Aufgabe, diese Verheißungstradition — Menschsein ohne Lebenslüge ist nur möglich eingedenk der Menschwerdung Gottes — als Verbund der Generationen elementar zu vollziehen. Das neue Zeitverständnis des Glaubens ermöglicht gemeinsame Geschichte anstatt der »Nach-uns-die-Sintflut«-Praktiken. Das Erbe der Toten wird akut, die Fähigkeit zu trauern, die Signatur des Kreuzes zur »gefährlichen Erinnerung« (J.B. Metz). Die Erziehung bedarf der Rückbindung an Lehre und der Voraussetzung zur Bildung. Die Formel christlicher Eschatologie, die »Zukunft des Gekommenen« zu ersehnen, zu erbitten, zu bereiten, mitzuteilen, einzuüben und zu loben, ist auch die Grundformel evangelischer Erziehungslehre. Sie enthält alttestamentlicher Tradition gemäß (Jer 18,18) Rat, Weisung und Wort, also Weisheit, Tora und Prophetie. Der Advent, die menschliche Ankunft Gottes, wird zur Intervention Gottes für den Menschen. K. Barth hat diesen »Humanismus Gottes« besonders nachdrücklich biblisch ausgelegt.¹⁵⁸ K.E. Nipkows Sätzen aus dem Schluß seines Referats vor der EKD-Synode in Bethel 1978 ist zuzustimmen: »Erziehung und Bildung ist Einführung ins Menschliche, nichts anderes. Christen verstehen dies Menschliche im Zeichen der Menschlichkeit Gottes, die Möglichkeiten der Menschen im Horizont der Möglichkeiten Gottes. Als Christen sind wir daher zuerst nach unserem Gottesglauben gefragt.«¹⁵⁹ Aber ist nicht auch das Stichwort Lehre hier mitaufzunehmen? Gerade damit die Nötigung zur Elementarisierung, zur Lernerarbeit im Leiden der Menschheit zutage tritt wie auch die Nötigung zu einem plausiblen Proprium christlichen Lebens in gemeinsamer Verantwortung? Damit wird die biblische Verankerung vertieft, der Zusammenhang von Glauben und Lernen wird im Dienst des Lebens sachhaltig, denn es gilt, den Kreuzweg des Prozesses und die Gerechtigkeit des Menschseins bewußt als Nachfolge zu gehen, mit dem Risiko der Umwege, mit der Schuld des Versäumens oder des Dozierens, aber in der Gewißheit, in der Lehre des Glaubens gelingendes Leben zu finden.

158 K. Barth, *Humanismus* (ThSt[B] 28), Zürich 1950.

159 *Leben und Erziehen — wozu?*, Gütersloh 1978, 44.

3 Konsequenzen für das Verhältnis von Theologie und Pädagogik sowie die Grundaufgaben der Religionspädagogik

Die Skizzierung der Grundlagen evangelischer Erziehungslehre wäre unvollständig, wenn nicht noch kurz umrissen würde, welche aktuellen Folgerungen sich für das Verhältnis von Theologie und Pädagogik sowie für die Grundaufgaben der Religionspädagogik ergeben.

K.E. Nipkows Feststellung aus dem Jahre 1982: »Ein christliches Erziehungsdenken, das die Gesamtproblematik von Erziehung, Bildung und Unterricht umfaßt, ist von der herrschenden Erziehungswissenschaft nachweislich kaum noch gefragt«¹⁶⁰ ist sicher auch heute noch zutreffend. Aber man kann erste Anzeichen einer Änderung wahrnehmen. Es lohnt sich sicher auch, die frühere enge Verbindung allgemeiner Pädagogik mit evangelischer Theologie in ihren Wahrheitsmomenten wieder wahrzunehmen.

M.J. Langeveld schloß seine »Einführung in die theoretische Pädagogik« mit dem Hinweis auf die »leidende Verantwortung« des Erziehers. »In dem Erlebnis der Verantwortung steht der Mensch vor dem Ahnen der Vollkommenheit, in der persönlichen Selbstbejahung erkennt der Mensch Gottes Gnade an.«¹⁶¹ In der Tat ist ja nicht nur die Sinn-, sondern auch die Schuldfrage und die Auseinandersetzung mit dem Leiden unvermeidbar, wenn Menschwerdung des Menschen in den Horizont der Erziehungswissenschaft gehört. Th. Ballauf lehrte, die Grenzen der Erziehung ins Auge zu fassen.¹⁶² Die von ihm wahrgenommene Antinomie der neuzeitlichen Gesellschaft von Leistung und Bildung, Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit wurde immerhin mit der christlichen Tradition in Beziehung gesetzt: »Das Christentum — nicht zuletzt — basiert auf der These von der endgültigen Lösung dieser Antinomie vor und bei Gott.«¹⁶³ Zugleich wurde von ihm deutlich gemacht, daß Religionskritik einzubringen ist. »Religion erscheint entweder als Mittel, die Menschen in einem erwünschten Verhältnis von Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit zu erhalten, obwohl sich dieses Verhältnis als überholt oder unerfüllbar herausgestellt hat, oder jene Unerfüllbarkeit wird immer wieder benutzt, um die Menschen die Lösung der Antinomie in einem Jenseits suchen zu lassen.«¹⁶⁴

Hermeneutik und Existenzphilosophie bildeten längere Zeit noch einen gemeinsamen Verständigungsrahmen. Wie kein anderer machte O.F. Bollnow in seinem »Versuch über unendliche Formen der Erziehung« auf die Ergiebigkeit von Erfahrungen und Begriffen aufmerksam, die ihren Sitz auch in Christentum und Religion hatten und haben wie Krise, Erweckung, Ermahnung, Beratung, Begegnung, Wagnis und Scheitern.¹⁶⁵ Es ist zu vermuten, daß die im Gefolge der Dialektischen Theologie vorgenommenen scharfen Abgrenzungen gegen Weltanschauung und Kulturprotestantismus trotz mancher spezifischen Differenzierung nicht dialogfördernd gewirkt haben.

O. Hammelsbecks Frontstellung gegen jede evangelische Pädagogik bei gleichzeitiger Bejahung einer evangelischen Lehre von der Erziehung wurde zuwenig verstanden.¹⁶⁶ Der

160 TRE 10 (1982) 249.

161 Einführung in die theoretische Pädagogik, Stuttgart ⁸1973, 181.

162 Systematische Pädagogik, Heidelberg ²1966, 130-136.

163 Ebd., 135.

164 Ebd., 136.

165 O.F. Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart (1959) ⁶1984.

166 Eine hinreichende Würdigung steht noch aus; gute Ansätze bietet R.P. Crimmann, O. Hammelsbeck als Pädagoge und Didaktiker, EvErz 35 (1983) 350-363.

Versuch, den Unterschied von »christlicher Erziehung« (Adjektiv) und »christlich erziehen« (Adverb) im Sinne der Differenz von Weltanschauung und konkretem Tun ohne Selbstrechtfertigungstendenz — etwa im Sinne der II. Barmer These — zur Geltung zu bringen, war zuwenig plausibel, weil er das Verhältnis von Religion und Evangelium einseitig bestimmte, die Probleme des öffentlichen Bildungsauftrags mehr dogmatisch als hermeneutisch-sozialethisch anging und zugleich doch eine Praxis etablierte, die keineswegs gegen Selbstideologisierung gefeit war. K. Erlinghagen notierte in seiner lehrreichen Übersicht zum Thema Theologie und Pädagogik 1976, daß es ein merkwürdiger Widerspruch sei, einerseits »christliche Erziehung« als solche abzulehnen, aber deswegen doch keineswegs die Forderung nach Abschaffung bestehender evangelischer Erziehungseinrichtungen als Konsequenz zu bejahen.¹⁶⁷

Sehr aufschlußreich ist H. Roths Position, der in seiner »Pädagogischen Anthropologie« im Abschnitt »Die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen im Aufbau seines kulturellen Lebens« auch den »Bereich des religiösen Lebens« thematisierte.¹⁶⁸ Zu seiner These »Der Mensch ist auch homo religiosus« merkte er an: »Die Theologie, insbesondere die protestantische, ist heute geneigt, diesen anthropologischen Befund für die christliche Verkündigung als nicht sonderlich gravierend anzusetzen. Ich teile diese Auffassung nicht.«¹⁶⁹ Er konnte sich theologisch damals nur auf P. Tillich berufen und — verhaltenstheoretisch — Szanzini zustimmen: »Glauben, das ist die vielleicht kernhafteste, strukturnotwendige Verhaltensbestimmtheit. Glauben ist eine Art des Antizipierens (universalsten Sinnes), vermutlich die höchste, echteste und wirksamste.«¹⁷⁰ In seiner »Pädagogischen Psychologie des Lehrens und Lernens« bot Roth auch Hilfen für eine erfahrungsorientierte Verbindung von Lernen und Glauben an, die kaum genutzt worden sind. Ich erinnere an Schlußsätze aus seinem Werk: »Wir sind selbst Organ geworden und stehen in Bereitschaft für das, was kommt. Mehr kann das Lernen nicht hergeben, denn manches können wir nicht lernen wollen, sondern müssen abwarten, bis wir es erfahren dürfen.«¹⁷¹ Die Erkenntnis der Grenzen ermöglicht Nachbarschaft im kritischen Dialog.

Warum riß die Verbindung zwischen Theologie und Erziehungswissenschaft ab? Das Interesse an einer wissenschaftstheoretisch exakten Begründung, die Ablehnung jeder normativen Pädagogik und die Ausrichtung an den empirischen Sozialwissenschaften führten zu einer scharfen Distanz. Teilweise wurde die neuere Entwicklung in Theologie und Religionspädagogik gar nicht mehr zur Kenntnis genommen. Ein deutliches Beispiel ist Th. Wilhelms »Pädagogik der Gegenwart« in der Neufassung von 1977. Was dort über das Gespräch mit der Theologie berichtet wird, endet bei F. Delekats Studie zu Theologie und Pädagogik von 1956 und einem kurzen Hinweis auf Veröffentlichungen des Comenius-Instituts.¹⁷² Der Anspruch auf empirische Erziehungswissenschaft, besonders pointiert durch Programme des »Kritischen Rationalismus«, wie sie am eindrucklichsten W. Brezinka vorgetragen hat¹⁷³, war der Entwicklung nicht günstig. Brezinkas im Zuge der logischen Präzision entleerter Erziehungsbegriff und seine scharfe Abgrenzung der Er-

167 K. Erlinghagen, Pädagogik und Theologie, in: J. Speck (Hg.), Problemgeschichte der neueren Pädagogik, Bd. 2, Stuttgart 1976, 160-197, dort 193.

168 H. Roth, Pädagogische Anthropologie, Bd. 1, Hannover ³1971, 140-144.

169 Ebd., 140.

170 Ebd., 142.

171 Ebd., 294.

172 Th. Wilhelm, Pädagogik der Gegenwart, Stuttgart 1977, 224-228.

173 Vgl. o. Anm. 78 u. 91.

ziehungswissenschaft gegen Philosophie der Erziehung und Praktische Pädagogik vermochten trotz seiner Wertschätzung gerade auch der Praktischen Pädagogik nicht hilfreich zu sein, weil der Verzicht auf eine »pädagogische Gesamtheorie« faktisch zur Privatisierung und der Trennung von Theorie und Praxis wegen Irrelevanz der Theorie führte. Die mitgeschleppten Aporien anderer Wissenschaftsbemühungen verstellen die ergiebigen Möglichkeiten, 'Standbein' (relative Autonomie des Pädagogischen) und 'Spielbein' (Berücksichtigung anderer Perspektiven) zu verbinden, um einen interpretativen Dialog verschiedener benachbarter Standorte zu ermöglichen. Wie können verschiedene praktische Pädagogiken einander hilfreich fördern, wenn nicht eine universale hermeneutische Heuristik möglich ist? Warum sollte Wissenschaft nicht gerade die vorwissenschaftlichen lebensweltlichen Voraussetzungen in Verknüpfung mit verschiedenen Reflexionsstandards erörtern können? Konzepte der Handlungsforschung böten hier viel eher Hilfen.¹⁷⁴ Muß die Inanspruchnahme wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden, wie Brezinka unterstellt, weltanschaulicher »Tarnung« dienen?¹⁷⁵ Gewiß ist die Gefahr der Propaganda mit Brezinka zu erkennen und ihr zu begegnen, aber eine vollkommene Entideologisierung hat sich selbst als Utopie erwiesen. Es ist bemerkenswert, daß die Erziehungswissenschaft, allerdings nun sozialwissenschaftlich belehrter, beginnt, das geisteswissenschaftliche Erbe wiederaufzunehmen, anstatt empirische Sozialforschung gegen Hermeneutik auszuspielen. Freilich fehlt es noch an einer praktischen Philosophie, die einen geeigneten Gesprächsrahmen abgeben könnte. Aber Anstrengungen daran sind durchaus gemacht. Ein von J. Oelkers und W. K. Schulz herausgegebener Sammelband über aktuelle Aspekte der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zeigt z.B. Punkte auf, die wieder ein gemeinsames Feld benachbarter Bemühungen zu erkennen erlauben.¹⁷⁶ Es ist hier u.a. an E. Sprangers Leitbegriff der »Lebensformen«, an Interpretationen des Geistbegriffs und an das mit Sprache erschließbare Zeitverständnis zu denken. Hierzu paßt auch die von K. Neumann in diesem Jahrbuch zu Recht zitierte bemerkenswerte Äußerung K. Mollenhauers, die es wieder wagt, einen Begriff wie »Ewigkeit« zu verwenden.¹⁷⁷ Schließlich ist durchaus im Zusammenhang damit auf D. Lenzens Bestreben hinzuweisen, in der Analyse der Alltagswelt, von den Mythen des Alltags her neue Selbstverständlichkeit im Umgang zu eruieren. »Das hinter den pädagogischen Mythen unseres Alltags freigelegte Bild von Ruhe und Selbstverständlichkeit im Umgang mit der jungen Generation als der

174 Vgl. Chr. Wulf, *Theorie und Konzept der Erziehungswissenschaft*, München ³1983, 208-232.

175 W. Brezinka, *Metatheorie der Erziehung*, München ⁴1978, 73-78.

176 J. Oelkers und W. Schulz (Hg.), *Pädagogisches Handeln und Kultur*, Bad Heilbrunn 1984.

177 K. Mollenhauer, in: H. Wendt und N. Loacker (Hg.), *Der Mensch*, Bd. 9, München 1984, 374.

verschüttete Wunsch weist auf eine gattungsgeschichtliche Erfahrung zurück in ein Zeitalter, in dem dieses — vor der Erfindung der Kindheit — vielleicht noch möglich war. Dieses Bild von Ruhe und Selbstverständlichkeit ist selbst ein gattungsgeschichtlich tiefsitzender Mythos, allerdings nicht im pejorativen Sinne.«¹⁷⁸ Hier zeigt sich ein neues gemeinsames Thema für Theologie und Pädagogik: das Verhältnis von Mythos und Rationalität. Die »Wahrheit des Mythos«¹⁷⁹ ist zu erwägen. Entmythologisierung deckt tiefere mythische Ursprünge auf. Die Herkunft der Bilder — der Symbole statt der Klischees —, die Hoffnung auslösen, ist zu eruieren. Ob die Theologie einen solchen Mythos von Ruhe und Selbstverständlichkeit der Beziehungen teilen kann, ist zu erörtern. Es dürfte hilfreich sein, in diesem Zusammenhang einmal die Schlußsätze von E. Blochs »Das Prinzip Hoffnung« und D. Bonhoeffers »Akt und Sein« zu vergleichen. Was Heimat und Kindsein bedeuten, kann in Auseinandersetzungen mit Ursprungsmythen eschatologisch gewendet werden. Bei Bloch heißt es bekanntlich: »Die Wurzel der Geschichte aber ist der arbeitende, schaffende, die Gegebenheiten umbildende und überholende Mensch. Hat er sich erfaßt und das Seine ohne Entäußerung und Entfremdung in realer Demokratie begründet, so entsteht in der Welt etwas, das allen in die Kindheit scheint und worin noch niemand war: Heimat.«¹⁸⁰ Bonhoeffer bringt vom Glauben her eine ähnliche Perspektive zur Geltung: »Dies ist die schon hier im Glauben Ereignis werdende, dort im Schauen vollendete neue Schöpfung des neuen Menschen der Zukunft, der nicht mehr zurück auf sich selbst, nur noch von sich weg auf die Offenbarung Gottes, auf Christus sieht, der aus der Enge der Welt geboren wird in die Weite des Himmels, der wird, was er war oder doch nie war, ein Geschöpf Gottes, ein Kind.«¹⁸¹ Was hier als evangelische Erziehungslehre skizziert wurde, ordnet sich in die von K.E. Nipkow entwickelten »drei Verhältnisbestimmungen theologischer Rede über Erziehung«¹⁸² folgendermaßen ein. Nipkow unterscheidet integrale Ableitung, freisetzende Unterscheidung und interpretative Vermittlung. Für jede dieser Verhältnisbestimmungen erkennt er im Blick auf die Freiheitsthematik eine Aporie: die Pädagogisierung des Evangeliums bzw. Verchristlichung der Welt, die Aporie im Verhältnis von persönlicher Verantwortung und gesellschaftlichen Institutionen und schließlich die Aporie der Verdoppelung der Aussagen, das Problem des Propriums. Werden evangelische Erziehungslehre von den Erkenntnissen biblischer Didaktik her entwickelt, Glaube in Lernen, Bildung und Erziehung als tätiger Glaube identifiziert, Lehre und Elementarisierung als Nenner für bisherige Defizite geltend gemacht, so

178 D. Lenzen, Pädagogik und Alltag, Stuttgart 1980, 23.

179 K. Hübner, Die Wahrheit des Mythos, München 1985.

180 E. Bloch, Das Prinzip Hoffnung, Bd. 3, Frankfurt/M. 1959, 16-28.

181 D. Bonhoeffer, Akt und Sein, München ³1964, 139.

182 Grundfragen der Religionspädagogik 1, 197-222.

scheint das eine Erneuerung des Typus der integralen Ableitung zu sein, möglicherweise sogar mit deduktiver Ableitung der Erziehungslehre aus der Glaubenslehre. Das wäre aber ein Mißverständnis. Es liegt alles daran, die Wahrheitsmomente aller drei Verhältnisbestimmungen in der Weise zur Geltung zu bringen, daß hier ein Lernprozeß durch die Erkenntnis der Wahrheit der drei Verhältnisbestimmungen erfolgt. Lehren und Lernen im Sinne der vorgetragenen Interpretation rücken Verkündigung und Lernen enger zusammen, als das in Ableitungsmodellen geschieht, gerade ein induktiver Erfahrungsansatz wird diesen Zusammenhang herausstellen. Aber das bedeutet zugleich freisetzende Unterscheidung innerhalb dieser Auslegbarkeit des Evangeliums auf lernanthropologische Wirklichkeit und Möglichkeit. Dieser Zusammenhang der ersten und zweiten Verhältnisbestimmung aber ist nur durch interpretative Vermittlung lehrbar und lernbar. Mit den Leitbegriffen der Sozialethik gesprochen: Die Herrschaft Christi, wie sie die II. Barmer These proklamiert, ist unbedingt festzuhalten, sie führt aber nicht zu einer Christokratie durch die Christen, sondern zu einer Diakonie Christi mittels der Christen, was freisetzende Unterscheidung im Sinne der Unterscheidung von Evangelium und Gesetz bedeutet. Doch ist diese Trennung der zwei Regimente Gottes in ihrem Zusammenhang durch interpretative Vermittlung zu bewahren. Dafür stehen verschiedene Grundfiguren — die Stufenbildung, die Analogie, das Paradox, die komplementäre Konvergenz — zur Verfügung. Vor der alleinigen Anwendung einer dieser Verhältniskategorien ist zu warnen. So wie der Parallelismus membrorum als Stilmittel verschiedene Interpretationen zuläßt, so ist es auch mit dem Beieinander theologischer und pädagogischer Aussagen. Alle drei Anliegen sind im konkreten Prozeß zu bewähren, wobei es einen »Verbindungskorridor« oder eine »Diele« gemeinsamer Begriffe zwischen den Haftpunkten von Erfahrung und Glaube des Menschseins wahrzunehmen gilt, wie z.B. Lernen, Lehre, Bildung, Erziehung in der geschilderten Weise.

Ob die hier vorgetragenen Konzeptionen mit der Zwischenbilanz zu Theologie und Pädagogik, die K. Dienst 1976 unter dem Titel »Die lehrbare Religion« vorgelegt hat, vereinbar sind, müßte eine genauere Prüfung im einzelnen zeigen.¹⁸³ Im Anschluß an Nipkow tritt Dienst für »eine Konvergenzargumentation mit kommunikationstheoretischer Abstützung«¹⁸⁴ ein. »Anthropologische Grundfragen werden als Bindeglied zwischen Theologie und Pädagogik«¹⁸⁵ in Anschlag gebracht, doch ist Dienst mehr bemüht, die verschiedenen Denkanstöße referierend zu würdigen, anstatt zu einer stärker zugespitzten Konzeption vorzustoßen. M.E. würde dies der Fall sein, wenn die Frage der Lehre, die

183 Gütersloh 1976.

184 Ebd., 268.

185 Ebd., 36f.

im Titel seiner Studie zwar anklingt, aber dann im Buch selbst keine ausdrückliche Erörterung erfährt, deutlich aufgenommen wird, was dazu nötig ist, die Unterscheidung von Evangelium und Religion wie von Kerygma und Didache bzw. deren Zusammenhang einzubringen. Auch die Elementarisierungsdebatte stand damals erst an, insofern scheint die sicher wertvolle Zwischenbilanz von Dienst Revision nötig zu haben. Damit ist die Frage angeschnitten, welche Grundaufgaben von einer evangelischen Erziehungslehre her für die Religionspädagogik aktuell als Konsequenzen zu benennen sind.

K.E. Nipkow hatte 1975 vier pädagogische Grundaufgaben der Kirche als Probe ihres Selbstverständnisses und ihrer Lernfähigkeit herausgearbeitet: »Lebensbegleitende, erfahrungsnahe Identitätshilfe — das Recht der Volkskirche, gesellschaftsdiakonische Verantwortung — Kirche für andere, das Wagnis kritischer Religiösität — selbstkritische Kirche, der ökumenische Weg — Kirche das ganze Volk Gottes«. ¹⁸⁶ Religionspädagogik kann als Theorie für die Bearbeitung dieser vier Grundaufgaben aufgefaßt werden. Es ist Nipkows Verdienst, den Zusammenhang von ekklesiologischer und pädagogischer Sicht herausgestellt zu haben, ohne dabei in die Engführung binnenkirchlicher Katechetik — der Begriff Katechetik muß allerdings nicht notwendig so verstanden werden — zu geraten, weil er auch Selbstkritik und gesellschaftliche Diakonie, Religion und die Kontextualität der Ökumene im Blick hatte. Man kann allerdings fragen, ob es theologisch gelingen kann, die vier ekklesiologischen Dimensionen solcher Religionspädagogik überzeugend zusammenzuhalten. Hier haben sich inzwischen Auseinandersetzungen zwischen Gemeindekirche und Volkskirche, Mitgliedschaft und Nachfolge, Basisgemeinde und Kirche von oben u.ä. abgespielt, die das Thema Lehre als *processus confessionis* vordringlich gemacht haben. ¹⁸⁷ Was lehrende und lernende Kirche eigentlich heißt, ist deshalb nicht zufällig, besonders im Streit um die Befreiungstheologie in Lateinamerika, zum Thema geworden. ¹⁸⁸ Der dritte Band der »Grundfragen der Religionspädagogik« von Nipkow nennt ausdrücklich »Kirche als erziehende und lehrende Kirche«, wie auch von »Kirche als Lern-, Lebens- und Glaubensgemeinschaft« die Rede ist. ¹⁸⁹ Die Fragen der Gemeindepädagogik und des ökumenischen Lernens konkretisieren diese grundsätzliche Ausrichtung. Aber ist das Verhältnis dieser Grundbegriffe Leben, Lernen, Glauben genügend geklärt? M.E. noch nicht. Deshalb ist im Vorangehenden eine Klärung dieser Relationen als Grundlagen evangelischer Erziehungslehre versucht worden.

186 Grundfragen der Religionspädagogik 2, 101.130.160.197.

187 Vgl. Was gilt in der Kirche? Die Verantwortung für Verkündigung und verbindliche Lehre in der Evangelischen Kirche. Ein Votum des Theologischen Ausschusses der Arnoldschainer Konferenz. Mit einem Anhang: Pluralismus in der Kirche. Chancen und Grenzen (Veröffentlichungen aus der Arnoldschainer Konferenz), Neukirchen-Vluyn 1985, 34.

188 Vgl. L. Boff, Kirche: Charisma und Macht, Düsseldorf ²1985, 242-250.

189 Nipkow, a.a.O., 248.252.

Damit soll zugleich das Verhältnis von Lehre und Kirche, das Verständnis lehrender und lernender Kirche als *erste* aktuelle Grundaufgabe benannt werden. Wie nötig hier eine evangelische Erziehungslehre ist, zeigt das erwähnte Votum des Theologischen Ausschusses der Arnolds-hainer Konferenz »Was gilt in der Kirche?«. Dieses Votum nimmt eine aktuelle Frage von grundsätzlicher Bedeutung auf. Es fällt aber auf, daß bei der Frage nach der verbindlichen Lehre praktisch der gesamte Horizont religionspädagogischer Arbeit ausfällt. Zwar wird als Arbeitsfeld auch Unterweisung genannt, aber neben den Pfarrern wird die ganze Schar anderer Mitarbeiter nur en bloc erwähnt. Hochschullehrer kommen allerdings ausdrücklich vor, ebenso die Beurteilung der Lehre durch die ganze Gemeinde, aber die Frage nach der besonderen Lehrverantwortung im Unterricht an öffentlichen Schulen und die Erwachsenenbildung bleiben unerwähnt. So kann eine theologische Klärung des Sinns von lehrender und lernender Kirche sicher nicht gelingen. Was gilt, wird doch gerade auch in jenen Lernprozessen ermittelt und nicht nur vermittelt. Man sollte sich der Zusammenhänge von Verkündigung und Lehre im Alten und Neuen Testament erinnern und auch fragen, wie das Amt der Lehrer, das in der Kirchengeschichte wiederholt verlorenging, neu zu begreifen ist.

Die *zweite* Grundaufgabe ist die Klärung des Verhältnisses von Glaube und Leben, gerade im lernanthropologischen Sinne. Sie stellt die Fundamente für die Frage nach dem Verhältnis von Kirche und Lehre dar. Es wurde erwähnt, daß hier die Interpretation von Lebenswelt oder Alltagswelt vordringlich ist. K.E. Nipkow hat im zweiten Kapitel des dritten Bandes seiner »Grundfragen der Religionspädagogik« dazu schon sehr viel erarbeitet, was noch der Umsetzung in Didaktik und Methodik im engeren Sinne bedarf.¹⁹⁰ Gegenüber Nipkow müßte noch die Tragfähigkeit der Kategorie der Sinnfrage, etwa in Auseinandersetzung mit G. Sauters Kritik, erörtert werden. Kann, was biblische Verheißung heißt, alltagsweltlich erfahrbar werden? Welche Lebensversprechen werden heute gemacht? Was bedeutet Lehre Jesu in diesem Zusammenhang? Welche Erprobungen und Urteilsfähigkeiten bieten wir an? Hierhin gehört auch die Erfahrung mit elementaren Vermittlungsformen wie Erzählung, Lied, Gebet, Spruch, Bild, Bewegung, einschließlich der Fragen nach einer Wende der Wahrnehmung in neuer Unmittelbarkeit. Solche Klärung kann wiederum nur gelingen — *dritte* Grundaufgabe —, wenn die Erfahrungsgeschichten der biblischen Verheißungstradition bewußt wahrgenommen werden. Dabei sind frömmigkeitsgeschichtliche Analysen¹⁹¹ ebenso notwendig wie die Prüfung der neuen Zugänge zur

190 A.a.O., 45-138.

191 Vgl. P. Cornehl, Die Funktion der Bibel für die Frömmigkeit als praktisch-theologisches Problem, ThPr 7 (1972) 124-142; W. Eisinger, Neue Bibelfrömmigkeit in der jungen Generation, PTh 74 (1980) 311.322.

Bibel. Daß die Bibel kein Geschenkartikel, sondern Gebrauchstext werde, ist anzustreben, so schwierig dies lebenskulturell auch erscheinen mag. Aber Grundfehler sind bereits erkannt. Hier ist z.B. auf R. Volps vorzügliche Analyse hinzuweisen.¹⁹² Es wird notwendig sein, die Bibel des Anscheins der definierten Fülle zu entkleiden, sie erst einmal in ihre Elemente aufzulösen, in die bunte Folge ihrer Szenen, um einen dogmatischen Gebrauch zu verhindern. Daß hier die Symboldidaktik ganz besondere Chancen und Aufgaben hat, ist ohne weiteres einsichtig, aber wir werden genötigt sein, die Besonderheit biblischer Symbole in der Religion von Wort und Zeichen in eschatologischer Gleichnisfähigkeit deutlich zu erarbeiten. Es sei darauf hingewiesen, daß wir die Fragen ästhetischer Kommunikation dabei einbeziehen müssen. Was hier kunsttheologisch noch alles zu erarbeiten ist, damit wirklich poetische Didaktik im Sinne des Evangeliums entwickelt wird, ist ein großes Arbeitsprogramm. Aber es sei auf K.-J. Kuschels vorzügliche Sammlung von Interviews mit Schriftstellern hingewiesen: »Weil wir uns auf dieser Erde nicht ganz zu Hause fühlen«.¹⁹³ Der Titel nimmt eine Wendung H. Bölls auf: »Ich kann mir keinen Menschen vorstellen, der sich nicht — jedenfalls zeitweise, stundenweise, tageweise oder nur augenblicksweise — klar darüber wird, daß er nicht ganz auf diese Erde gehört.«¹⁹⁴ Überhaupt scheint mir Böll — um nur einen aus einer ganzen Reihe zeitgenössischer Zeugen für eine externe Auslegung der Bibel mit Kompetenz für die Sache zu nennen — noch zuwenig religionspädagogisch-theologisch beachtet zu sein. Man lese z.B. einmal seine Rezension des zweiten Bandes der Memoiren L. Kopelews (»Und schuf mir einen Götzen«), die er unter die Überschrift »Absage an den Götzendienst« gestellt hat.¹⁹⁵ Da kann man originäre Erfahrung zu der oben als notwendig behaupteten Unterscheidung zwischen Fluch und Segen finden. Wie leicht der Gott der Bibel zu einem Götzen gemacht wird, wird dort beklemmend deutlich. Mit der Frage nach der Geltung der Schrift für Fragen des Lernens, der Bildung und der Erziehung soll nicht Pädagogik biblizistisch normiert werden, es geht vielmehr um die Sensibilisierung für die fundamentalpädagogische Weisheit der Bibel. In der Tat wäre eine besondere pädagogische Auslegung der Bibel, also eine Auslegung mit besonderer Aufmerksamkeit für die dort dokumentierten und eröffneten Lernprozesse zwischen Glauben und Unglauben, Welt und Gemeinde, eine konsequente Ausführung der dritten Grundaufgabe.

Als vierte Grundaufgabe kann nur K.E. Nipkows Aufruf zum ökumenischen Lernen wiederholt werden. Dies geschieht nicht nur deswegen, weil heute Weltgemeinschaft ganz anders als früher erfahrbar, bedroh-

192 R. Volp, Die Kunst, heute die Bibel zu lesen, PTh 74 (1985) 294-311.

193 (Serie Piper 414), München 1985.

194 A.a.O., 65.

195 In: H. Böll, Die »Einfachheit« der »kleinen« Leute (dtv 10607), München 1985, 93-102.

bar und entwickelt ist. Sondern es hat deswegen auch aktuelle Priorität, weil sich nur so Umkehrlernen in größerem institutionalen Maßstab anbahnt, was schon einmal mit E. Langes Forderung nach überparochialer und zukunftsorientierter Gewissensbildung angesprochen war.¹⁹⁶ Inzwischen sind auch die Fragen der Bewohnbarkeit der bewohnten Erde dazugekommen: Friedensfrage und ökologische Frage haben sich verschränkt. Ob die Kirchen hier nur Hektik und Ohnmacht der Welt reproduzieren oder sanktionieren, ist eine Frage, die noch einmal darauf hinweist, daß eine evangelische Erziehungslehre, die sich nicht den Herausforderungen des Leidens stellt, einen anderen Christus lehrt als den Gekreuzigten. Was hier als Hoffnung inmitten der Erfahrung zu evangelischer Erziehungslehre motiviert, also den Geist am Wirken zeigt, kann auch als die Entdeckung der wechselseitigen Umkehr im Lernen beschrieben werden: »Wir müßten die Chance der Umkehrung entdecken: Kinder lehren Eltern, Schüler lehren Lehrer, Konfirmanden lehren Pfarrer und Presbyter, Frauen lehren Männer, Ungebildete lehren Intellektuelle, Behinderte lehren Gesunde, Sterbende lehren Lebende, Junge Kirchen lehren europäische Christen.«¹⁹⁷

Dr. *Henning Schröder* ist Professor für Praktische Theologie an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn.

196 E. Lange, *Leben im Wandel*, Gelnhausen 1971.

197 Kernsätze aus der Vorlage zur Landessynode 1986 der Evangelischen Kirche im Rheinland; vgl. dazu H. Schröder, *Lehren und Lernen als Aufgabe der Kirche in Konfirmandenarbeit und Religionsunterricht*, in: Landessynode 1986, Düsseldorf 1986, 115-130.