

BILDUNGSVERANTWORTUNG WAHRNEHMEN IM AUSGEHENDEN 20. JAHRHUNDERT

Überlegungen aus der Sicht der evangelischen Religionspädagogik

Gottfried Adam

Im Institutsgebäude am Wittelsbacher Platz, das den größten Teil der Lehrstühle und Institute der Philosophischen Fakultät III der Universität Würzburg beherbergt, lagen in der Zeit meiner Würzburger Tätigkeit das Arbeitszimmer von Herrn Kollegen **Hubert Henz** und mein eigenes auf dem gleichen Flur - nur wenige Meter voneinander entfernt. So begegneten wir uns oft auf dem Gang. Dabei kam es zu vielen denkwürdigen Gesprächen über die Fragen von Pädagogik und Theologie, Menschsein und Personsein, Glauben und Handeln, Leben und Grenzen des Lebens.

Mit meinem Beitrag "Bildungsverantwortung wahrnehmen im ausgehenden 20. Jahrhundert" knüpfe ich an diese Gespräche an. Ich schaue zunächst zurück und lege dar, wie sich die Thematik im Kontext von Synoden auf der Ebene der Evangelischen Kirche in Deutschland (=EKD) nach 1945 darstellt, um mich sodann den grundsätzlichen Fragen einer Bildungstheorie und einer Theorie evangelischer Bildungverantwortung zuzuwenden. Schließlich exemplifiziere ich die gewonnenen Einsichten an einem konkreten Handlungsfeld, der Frage nach dem Proprium evangelischer Schulen und welcher Gewinn daraus für das Schulwesen allgemein erwachsen kann.

1. Die Frage nach Bildung und Erziehung im Spiegel von Synoden

In früheren Zeiten war Religion als ein Bereich von Bildung und Erziehung in den Reflexionen der Allgemeinen Pädagogik präsent und wurde explizit thematisiert¹, wozu ja H. Henz nicht zuletzt mit seinem "Lehrbuch der Systematischen Pädagogik"² einen wichtigen Beitrag geleistet hat. Dieser breite Dialog zwischen Theologie sowie Religionspädagogik auf der einen und der Pädagogik auf der anderen Seite ist in den letzten beiden Jahrzeh-

1 Vgl. z.B. W. Flitner, Allgemeine Pädagogik, Stuttgart 1950 = 141974.

2 Freiburg/Brsg. 41975.

ten bedauerlicherweise sehr zurückgetreten³. Seitens der evangelischen Religionspädagogik wurde gleichwohl das Gespräch und der Kontakt immer wieder bewußt gesucht⁴.

Die Diskussion um Fragen von Bildung und Mitverantwortung für die Aufgaben von Bildung und Erziehung seitens evangelischer Theologie und Kirche ist in den letzten Jahren zunehmend intensiver geworden. Dies wird deutlich, wenn man auf das sog. Schulwort der Synode der EKD von 1958 zurückblickt. Dies "Wort der EKD-Synode zur Schulfrage" sprach davon, daß die Kirche zu "einem freien Dienst an einer freien Schule" bereit sei und daß Erziehung "nur in Freiheit und Wahrhaftigkeit geschehen kann"⁵. Freilich entsprach diesem erfreulichen Votum der Synode in den folgenden Jahren keine dementsprechende Praxis. Aus heutiger Sicht wird man urteilen müssen, daß das Votum eher die fatale Konsequenz hatte, daß die Schule sich selbst überlassen wurde und man sich kirchlich um anderes kümmerte. Der innere Grund für die Wirkungslosigkeit liegt wohl darin, daß man sich zwar kritisch abzugrenzen wußte, darüber aber nicht zu einer wirklich konstruktiven Aufgabenbestimmung vorangeschritten ist.

Diese Beschränkung der Bildungsthematik auf den Schulhorizont wurde auf der nächsten Bildungssynode im Jahre 1971 erweitert, als man sich dem Thema "Die Kirche vor den Antagonismen der Bildungsplanung"⁶ zuwandte. Die Synode der EKD befaßte sich in Frankfurt mit den Fragen des quantitativen Bildungsausbauens und forderte ein entschiedenes, bildungsplanerisches Handeln der verantwortlichen staatlichen Institutionen. Gegenüber dem Jahre 1958 war neu, daß man aus dem theologischen Motiv, daß das Evangelium universal auf alle Lebensbereiche bezogen sein will, zu einer kritisch-konstruktiven Einmischung in die öffentliche Bildungspolitik ermunterte:

"Zu einer umfassenden, über die eigenen pädagogischen Aufgaben hinaus auch das allgemeine Erziehungs- und Bildungswesen betreffenden Bildungsverantwortung wird diese jedoch nicht nur auf Grund der faktischen institutionellen Teilhabe der Kirche am Bildungssystem. Bedeutungsvoller ist, daß die **Verantwortung für den Menschen**, den

-
- 3 Zur Gesamtsituation siehe K. Goßmann, Haupttendenzen in der gegenwärtigen Diskussion der Erziehungswissenschaft, in: Die Christenlehre 43, 1990, S. 163-181.
 - 4 Siehe K. E. Nipkow, Religion in der Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik 38, 1992, S. 239 ff.
 - 5 Der Wortlaut ist abgedruckt in: Kirchenamt der EKD (Hrsg.), Die Denkschriften der EKD. Bd. IV/1. Bildung und Erziehung, Gütersloh 1987, S. 37-39. - Zur Sache vgl. auch A. Flitner, Die Kirche vor den Aufgaben der Erziehung, Heidelberg 1959, S. 19 ff.
 - 6 EKD-Kirchenkanzlei (Hrsg.), Die evangelische Kirche und die Bildungsplanung, Gütersloh 1972, S. 15-68.

das Evangelium meint, **unteilbar** ist und daher für alle Lebenszusammenhänge gilt, auch dort, wo die Kirche im Bildungssystem institutionell nicht vertreten ist."⁷

Dementsprechend heißt es in der Synodenentschließung: "Die Mitverantwortung der Kirche für den Menschen und seine Zukunft im Rahmen der Bildungsplanung ist in der ihr aufgetragenen Botschaft begründet."⁸

Als auf der sieben Jahre später stattfindenden dritten Bildungssynode im Jahre 1978 in Bethel die Erziehungsfrage erneut verhandelt wurde, geschah dies unter dem bemerkenswerten Generalthema: "Leben und Erziehen - wozu?" Hier wandte man sich stärker von der schulpolitischen Perspektive zu grundsätzlichen Erwägungen über Bildung, vom Bildungsplanerischen zum Erzieherischen hin. Erziehungsfragen wurden im Zusammenhang von Lebensfragen thematisiert. Es ist ein Kennzeichen der Betheler Synodaltagung, daß Erziehung und Bildung mit dem Thema des Lebens in Verbindung gebracht wurden. Das ist nicht neu in prinzipieller Hinsicht - und doch ist es nicht selbstverständlich, daß im Zusammenhang des Fragens nach Bildung und Erziehung explizit darauf rekurriert wird.

War beim Schulwort der EKD-Synode von 1958 Freiheit das Schlüsselwort, das eine Entsprechung zwischen einem pädagogischen Verständnis von Freiheit und Freiheit im evangelischen Verständnis ermöglichte, so wurde bei der EKD-Synode in Bethel im Jahre 1978 das Thema des Lebens zum entscheidenden Bezugspunkt des Nachdenkens. Das ist gewiß nicht zufällig so, sondern steht im Zusammenhang damit, daß das Lebens-Thema seit Mitte der 70er Jahre zunehmend Aufmerksamkeit auf sich zog. Dies hängt gewiß auch damit zusammen, daß in Krisenzeiten die Frage nach dem Leben wie nach dem Sinn des Lebens virulenter wird. Diese Synode hat damit, daß sie die Erziehungsfragen ausdrücklich unter der Frage nach dem Leben und Lebenssinn verhandelt hat, tatsächlich einen besonderen Stellenwert, weil zum ersten Mal nicht die Schulperspektive primär im Blick ist, sondern die grundsätzlichen Fragen nach den Aufgaben von Erziehung und Bildung angesprochen wurden. Damit werden die didaktischen und methodischen sowie administrativen Gesichtspunkte nicht ausgeblendet, aber doch weit überholt.

In der Entschließung "Erziehung zum Leben" hat die Synode darum herausgestellt:

7 So im Einführungsreferat K. E. Nipkow, Die Kirche vor den Antagonismen der Bildungsplanung, in: EKD-Kirchenkanzlei (Hrsg.), Die evangelische Kirche und die Bildungsplanung, Gütersloh/Heidelberg 1972, S. 40.

8 Ebd., S. 96.

"Erziehungsfragen sind Lebensfragen. Bildung und Erziehung sind eng mit der Weitergabe des Lebens von einer Generation zur anderen verbunden. Menschliches Leben schließt Sinnerfahrungen ein, die nur durch eine den ganzen Menschen ansprechende Bildung vermittelt werden können. In dem umfassenden Verständnis dieser Aufgabe weiß die Synode sich bestimmt durch Gottes Wort. Hier wird unserem Leben Sinn, Geborgenheit und Hoffnung geschenkt."⁹

Von der biblischen Grundsicht her, daß Gott Mensch geworden ist, unser Leben angenommen und durch Hingabe vollendet hat, wird die Perspektive des Glaubens in folgender Weise eingebracht:

"Das gibt uns Zuversicht und Gelassenheit zum Leben und zur Erziehung im Miteinander der Generationen. Es ermutigt uns, die Fragen nach Grund und Ziel des Lebens aufzunehmen."

Von daher werden Erziehung und Bildung entlastet in dem Sinne, daß wir durch sie nicht den Sinn des Lebens schaffen müssen, sondern es gilt: "Wir lernen und erziehen im Vertrauen auf Gottes Zusage."¹⁰ Von daher werden schwerpunktmäßig folgende drei Aufgaben hervorgehoben:

1. Erziehung verlangt den Erfahrungsraum menschlicher Zuwendung, wie ihn die Familie bietet ...
2. Die Anforderungen der Arbeitswelt wirken immer stärker auch auf das Bildungswesen ein. Die Vielfalt der Bildungsaufgaben tritt hinter der Vermittlung technischen Wissens zurück. Es ist zu fragen, ob unser Verständnis von Arbeit dem Leben dient.
3. Die Schule hat eine zentrale Aufgabe in unserem Erziehungs- und Bildungswesen. Die Frage nach dem Sinn des Lebens und der rechte Umgang miteinander gehören zu ihren unverzichtbaren Aufgaben."¹¹

Im Referat K. E. Nipkows, das die Beschlußvorlage im ganzen erläutert und begründet, wird herausgestellt:

"Die rechte Erziehung und Bildung, um die es uns aus Glauben gehen soll, ist sodann nichts anderes als die rechte, nämlich die **menschlich förderliche** Erziehung und Bildung, der auch der rechte Staat in seiner Pädagogik dienen soll. Dies muß gesagt werden, weil Erziehung ein **'weltlich Ding'** ist (Martin Luther), nicht zu verwechseln mit dem Evan-

9 EKD-Kirchenkanzlei (Hrsg.), *Leben und Erziehen - wozu?*, Eine Dokumentation, Gütersloh 1979, S. 67.

10 Ebd., S. 68.

11 Ebd., S. 68 f.

gelium, wenn auch gleichnisfähig für die Menschlichkeit, die das Evangelium als Gottes Menschlichkeit uns zuspricht."¹²

Von daher wird die Aufgabe von Erziehung und Bildung näher bestimmt als eine Erziehung in der Liebe zum Leben und als Einführung ins Menschliche. Im "Wort der Synode an Lehrer und Ausbilder, Eltern und Erzieher" wird besonders hervorgehoben,

"daß es in der Erziehung um eine **grundlegende Lebensbeziehung** zwischen den Erwachsenen und der nachwachsenden Generation geht, aus der heraus **Hilfe zum Menschsein** und zur Lebensbewältigung gegeben und erfahren werden soll."¹³

Hinsichtlich der pädagogischen Zielsetzung von Bildung und Schule wird noch einmal deutlich unterstrichen, daß die evangelische Kirche für die Bildung des Menschen als Person und als verantwortliches Glied der Gesellschaft nach den Möglichkeiten, Bedürfnissen und Aufgaben eines jeden eintrete. Sie fordere daher eine ganzheitliche Bildung, in der sich neben den intellektuellen auch die emotionalen und sozialen Anlagen des Menschen angemessen entwickeln könnten. Auf den Erwerb von humanen und sozialen Fähigkeiten, die über das unmittelbar fachliche Können hinausgehen, wird besonderer Wert gelegt. Es seien Einsichten und Werte zu vermitteln, die den Menschen den Weg ebnen, Sinn und Aufgabe ihres Lebens in seinen Zusammenhängen zu erkennen¹⁴.

Diesem Weg, der mit den Schlüsselbegriffen Freiheit, Bildung im Rahmen der Bildungsplanung und Bildung im Blick auf die pädagogische Gesamtverantwortung zu kennzeichnen ist, entsprechen konsequenterweise Bemühungen um die Rekonstruktion des Bildungsbegriffes, die Ausformulierung einer religionspädagogischen Bildungstheorie und die Entfaltung einer Theorie evangelischer Bildungsverantwortung. Im Rahmen der Bemühungen auf der EKD-Ebene sei noch verwiesen auf eine Zwischenbilanz der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung zum Thema "Bildungs- und Schulpolitik aus christlicher Sicht"¹⁵, in welcher der Ertrag der bisherigen Bemühungen in dieser Frage zusammenfassend gesichtet und festgehalten wurde. Das gleiche Gremium hat einen weiteren Beitrag zum Thema "Evangelisches Bildungsverständnis in einer sich wandelnden Arbeitsgesellschaft"¹⁶ vorgelegt, in dem weitergehende Perspektiven eines zukunfts-

12 Ebd., S. 34.

13 Ebd., S. 80.

14 Ebd., S. 98.

15 (EKD-Texte, Nr. 34), Hannover o.J. (1990).

16 (EKD-Texte, Nr. 37), Hannover o.J. (1991).

orientierten Bildungsverständnisses herausgearbeitet werden. Die darin formulierten "Leitlinien evangelischer Bildungsverantwortung" schließen mit dem bemerkenswerten Satz:

"Bildung ist ein lebensbegleitender und selbstreflexiver Erfahrungsprozeß. Auf dem Weg der Bildung sind Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit in einem kommunikativen Miteinander einzuüben und ist Bereitschaft zu demokratisch-politischer Beteiligung zu wecken. Alle Bildungshilfen, nicht zuletzt die aus dem christlichen Glauben heraus entwickelten, sind als Hilfen zur Selbstbildung zu gestalten."¹⁷

2. Präzisierungen des Bildungsbegriffes

Mit den letzten Ausführungen haben wir das zentrale Thema des Bildungsverständnisses erreicht, dem wir uns jetzt weiter zuwenden wollen. Das Thema der Bildung ist in der evangelischen Religionspädagogik seit 1945 durchgängig präsent gewesen und erörtert worden. Zu keinem Zeitpunkt wurde der Bildungsgedanke - aufs Ganze gesehen - zugunsten des Erziehungsbegriffes aufgegeben. Im Gegenteil, es wurde bewußt an ihm festgehalten. Dazu sei exemplarisch auf die Studien von Reiner Preul, "Religion - Bildung - Sozialisation. Studien zur Grundlegung einer religionspädagogischen Bildungstheorie"¹⁸, auf die Reflexionen um Bildungstheorie und Bildungsbegriff, wie sie in der breit gefächerten Festschrift für Karl Ernst Nipkow aus Anlaß seines 60. Geburtstages "Bildung-Glaube-Aufklärung. Zur Wiedergewinnung des Bildungsbegriffes"¹⁹ zu finden sind, sowie auf die vielfältigen Aktivitäten des Comenius-Institutes in Münster, der zentralen evangelischen Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft in Deutschland verwiesen. Es ist ein Kennzeichen der Diskussion innerhalb der evangelischen Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum, daß die Frage der Bildung und der Bildungstheorie entschieden zum Gegenstand der Reflexion gemacht wurde und weiterhin gemacht wird.

Ausdruck dessen ist die neuerliche Erörterung des Themas durch Peter Biehl, dessen Veröffentlichung über "Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik"²⁰ eine umfangreiche Studie über "Die Gottesebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der

17 Ebd., S. 36.

18 Gütersloh 1980.

19 Hrsg. von R. Preul u.a., Gütersloh 1989.

20 Gütersloh 1991.

Bildung"²¹ enthält. Hier werden aus religionspädagogischer Perspektive Überlegungen zur Neufassung des Bildungsbegriffes entfaltet, die deswegen so aufschlußreich sind, weil damit deutlich wird, daß den rein bildungskritischen Konzepten im Gefolge dialektisch-theologischer Positionen nun endgültig der Abschied erteilt worden ist. Biehl fragt zunächst - im Gespräch mit Wolfgang Klafki und Helmut Peukert - nach einem pädagogischen Bildungsverständnis, das den Herausforderungen der Zukunft gerecht werden kann. Sodann analysiert er drei unterschiedliche Positionen der neueren Systematischen Theologie zur Gottesebenbildlichkeit und zum Problem der Bildung: Emil Brunner, Karl Barth und Wolfhart Pannenberg. Am Streit um das Freiheitsverständnis und am Zusammenhang von rechtfertigendem Glauben und Bildung wird sodann die Frage der theologischen Interpretation des Bildungsprozesses zugescharft, um schließlich Gespräch, Erfahrung und Handeln als zusammenfassende Bestimmung des Bildungsverständnisses herauszuarbeiten. Für Biehl gilt, daß "der Bildungsprozeß unter den fundamentalanthropologischen Kategorien Sprache, Erfahrung und Handlung zu entfalten ist, wenn er theologisch sachgemäß ausgelegt werden soll"²². Mit Bezug auf Luthers Anthropologie wird darum herausgestellt, daß der Mensch als Gottes Ebenbild ein sprach-, erfahrungs- und handlungsfähiges Wesen ist, das als solches vor Gott verantwortlich ist.

- "Er (= der Mensch) ist als Person anzusprechen, da er sein Personsein im Glauben empfängt; diese Mitteilung erreicht ihn in, mit und unter menschlicher Rede. Die **Sprache** ist daher das Medium, in dem wir uns selbst erfahren und die Welt in Erfahrung bringen;
- der Glaube ist eine **neue 'Erfahrung mit der Erfahrung'** (E. Jüngel);
- im Handeln vollzieht der Mensch das nach, was er im Glauben empfangen hat und als Person schon ist."²³

Für das reformatorische Freiheitsverständnis ist die Rechtfertigung allein aus Glauben der Angelpunkt. Schaut man auf das Autonomiepostulat der neuzeitlichen Bildungstheorien, so trifft sich die Rechtfertigungslehre damit und darin, daß das Wesen des Menschen

"jeder Fremdbestimmung entzogen sein soll. Sie trennt sich von dem Autonomiepostulat jedoch in der Beurteilung der Tatsache, daß die Selbstkonstitution des Menschen im Prozeß seines Handelns scheitert."²⁴

21 Ebd., S. 124-223.

22 Ebd., S. 197 (im Original kursiviert).

23 Ebd., S. 197.

24 W. Huber/H. E. Tödt, Menschenrechte, München³1988, S. 182.

Das Sein des Menschen ist Gabe des Evangeliums. Zweifellos bleibt die Rechtfertigung nicht ohne Folgen, aber Gottes Zuwendung zum Menschen geschieht immer grundlos und bedingungslos. Das Personsein des Menschen wird also nicht im Vollzug ethischer Verwirklichung gewonnen, sondern wird eben im Glauben an die Verheißung zuteil. Peter Biehl unterscheidet darum zwischen Personsein und dem Subjektwerden. Eine solche Unterscheidung könnte freilich dahingehend (miß-)verstanden werden, daß nun der Glaube außerhalb der Bildung zu stehen kommt und jeweils nur kritisch auf diese einwirkt. Aber es geht Biehl gerade darum, daß der Glaube auch als Moment der Bildung begriffen werden kann. "Erst unter der Voraussetzung eines solchen Wechselverhältnisses läßt sich eine umfassende religionspädagogische Bildungstheorie gewinnen."²⁵

Passivität und Aktivität stehen im menschlichen Leben in einem dialektischen Zusammenhang. Dies gilt auch für den Bildungsprozeß. Die Verhältnisbestimmung von Glaube und Bildung kann von dem Verständnis des Glaubens als einer neuen "Erfahrung mit der Erfahrung" (Jüngel) ausgehen. So meint Glaube eine neue Erfahrung mit aller bisherigen Lebenserfahrung, wozu auch die Erfahrung des religiösen Lebens mit seinen Stadien gehört. Das religiöse Leben macht Wandlungen durch, es kennt Höhepunkte, radikale Umbrüche, aber auch die Stagnation und den kontinuierlichen Verlauf. Die Gestaltwerdung des religiösen Lebens vollzieht sich in Symbolen und Ritualen. Aber auch hier gilt, daß die Symbole und Bilder, in denen sich religiöse Erfahrungen ausdrücken, zerbrechen können, sich wandeln können, weiter entwickelt werden, überboten werden können. Auch das Selbst- und Weltverständnis des christlichen Glaubens verändert sich im Fortschreiten der Zeit und aufgrund von Begebenheiten. Hier gilt Luthers Satz, daß das Sein des Christen im Werden besteht.

Biehl faßt den Bildungsaspekt des Glaubens unter den Gesichtspunkt der Heiligung und kann darum sagen:

"Der Erfahrungs- und Erkenntniszuwachs, die Erweiterung des Selbst- und Weltverständnisses sind eine Folge von Bildungsprozessen. Insofern sind Glaube und religiöses Leben elementar auf Bildung angewiesen. Die Bildung des Glaubens umfaßt das 'Fortschreiben' der Symbole und Bilder. Die Gottesbilder wachsen gleichsam mit der Lebensgeschichte mit; indem sie zerbrechen, verweisen sie über sich hinaus auf den wirklichen Gott, dessen Gleichnis Jesus von Nazareth ist. Es gehört zur Bildung des Glaubens, daß seine 'Bildgeschichte' offengehalten wird für neue Erfahrungen und entsprechende Sprachbilder, daß infantile Bilder in einem Prozeß des Trauerns losgelassen werden kön-

25 P. Biehl, a.a.O., S. 166.

nen, daß die Frage nach der Wahrheit des Glaubens wach bleibt und die Lebensgeschichte über die jeweils erreichten 'Stufen' hinaus-treibt."²⁶

Auf der anderen Seite stellt Biehl heraus, daß die Bildung des Glaubens bedürfe, weil dadurch eine Befreiung vom Zwang zur Selbstverwirklichung ermöglicht werde und weil für die Entwicklung eines Selbst- und Weltverständnisses das Angebot religiöser Inhalte von entscheidender Bedeutung sei. Bildung gehört somit zum heiligenden Glauben, der aber - wie gesagt - nicht auf das ethische Verhältnis zu beschränken ist, sondern die gesamte Lebensgeschichte des Glaubens umfaßt.

Im Blick darauf, daß der Glaube der Bildung bedarf, ergibt sich daher der Bezug des Glaubens, seine lebendige und kritische Beziehung zur religiösen Dimension der Bildung. Das Verhältnis von Glaube und Bildung wird von Biehl in der Doppelthese zusammengefaßt:

"1. Der Glaube ist ohne Bildung nicht lebbar; denn Bildung ist eine notwendige Vollzugsform des Glaubens. 2. Der Glaube ist das Kriterium der Bildung; denn mit Hinblick auf den Bildungsprozeß ist zwischen der Zueignung des Personseins und der Aufgabe der Subjektwerdung zu unterscheiden."²⁷

Diese grundlegende Verhältnisbestimmung ist im Blick auf eine Reihe offener Fragen in der religionspädagogischen Diskussion von weiterführender Natur. Es wäre reizvoll, die Konsequenzen im einzelnen nun weiter zu bedenken sowohl im Blick auf die eher innerreligiöse Frage der Glaubensentwicklung als auch im Blick auf die Relevanz für das Subjektsein heutiger Educanden im Bildungsprozeß und das neuzeitliche Autonomiepostulat.

3. Auf dem Wege zu einer Theorie evangelischer Bildungsverantwortung

Am Ende des 1. Abschnittes hatte ich darauf hingewiesen, daß in den Stellungnahmen der EKD-Synoden ein zunehmendes Bewußtsein für eine bildungspolitische Mitverantwortung erkennbar war. Die hier sichtbar werdende Aufgabe, eine solche Mitverantwortung auch konzeptionell durchzureflektieren, hat der Tübinger Religionspädagoge Karl Ernst Nipkow geleistet und mit seinem Werk "Bildung als Lebensbegleitung und Erneue-

²⁶ Ebd., S. 168.

²⁷ Ebd., S. 169.

zung"²⁸ ein umfassendes Gesamtkonzept einer Theorie kirchlicher Bildungsverantwortung im Blick auf Gemeinde, Schule und Gesellschaft zur Diskussion vorgelegt.

In der Einleitung stellt Nipkow heraus, daß es ihm darum geht, die relativ stark verselbständigten pädagogischen Aufgabenfelder aufeinander zu beziehen. Angesichts der Versäulung der vorhandenen Arbeitsfelder stellt sich bereits in der Gemeinde selbst die Integrationsaufgabe. Darüber hinausgehend will das Werk dazu beitragen, die gemeindepädagogischen Praxisfelder und den Religionsunterricht der Schule einander zuzuordnen. Als drittes Motiv für eine Zusammenschau wird schließlich die pädagogische Mitverantwortung der Kirchen für die Ziele und Wege von Erziehung und Bildung in unserer Gesellschaft ganz allgemein genannt. Dies ist dem Autor sogar das gewichtigste Motiv.

Am Beispiel der Schule macht er deutlich, daß die pädagogische Mitverantwortung sich nicht nur auf das Fach Religionsunterricht beschränken darf:

"Unsere hier entwickelte Theorie betrifft nicht nur die Religionslehrer, sondern auch christlich verantwortungsbewußt unterrichtende und erziehende Lehrer in anderen Unterrichtsfächern, ferner jene, die in Schulpolitik und -verwaltung Verantwortung mittragen."²⁹

Weil für ein solches Vorhaben die Begriffe "Religionspädagogik" und "Gemeindepädagogik", auch wenn man sie zusammennehmen würde, zu eng seien, will Nipkow lieber von einer "Theorie kirchlicher Bildungsverantwortung" bzw. "Theorie evangelischer Bildungsverantwortung" sprechen. Der Versuch, zur Integration beizutragen, möchte nicht integralistisch im Sinne einer "evangelischen Pädagogik" verstanden werden, ist jedenfalls so nicht gemeint. Das Ziel, integrierend zu wirken, ohne integralistisch zu sein, soll vor allem dadurch ermöglicht werden, daß der Bildungsbegriff als Leitkategorie gewählt wird und der kirchlich-gemeindliche Ansatz, das neuzeitliche Christentum und der Ansatz bei den gesellschaftlichen Herausforderungen als drei wesentliche Voraussetzungshorizonte herausgearbeitet werden.

Bei der Erörterung des Bildungsbegriffes ist die Sorge um das Leben in der dreifachen Hinsicht als Sorge um das Überleben, als Sorge um die Lebensgrundlagen und als Sorge um den Lebenssinn der umfassende Horizont, innerhalb dessen Nipkow seine Überlegungen ansetzt. Dabei geht es ihm darum, Bildung als "Lebensform" und als "Reflexion" zu begreifen und gerade

28 Gütersloh 1990 = 21992.

29 Ebd., S. 16.

auch als kritischen Begriff festzuhalten. Mit dem Bildungsbegriff bezieht ein pädagogischer Entwurf Position, denn:

"Er wird Anwalt für die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen als individuelle und selbständige Personen, die in Freiheit und Selbstverantwortung ihren Weg finden sollen. Es ist eine Grundüberzeugung für unseren Aufriß, daß das evangelische Glaubensverständnis und ein im genannten Sinn subjektorientiertes Bildungsverständnis im Lichte unserer eigenen evangelischen Bildungstradition zusammengehören."³⁰

Gegenüber einem ordnungstheologisch-ordnungspädagogischen Modell auf der einen und einem liberalistisch-idealistischen Bildungsverständnis auf der anderen Seite will Nipkow den "dritten Weg" eines **kritisch-reflexiven Bildungsverständnisses** gehen.

"Der 'dritte Weg' ist ein Weg, der die 'unselige Polarisierung', den Streit zwischen 'Emanzipation und Affirmation', die 'Sackgassen linker oder rechter Schlagwörter' hinter sich läßt."³¹

Dieser umfassendste Entwurf einer Theorie evangelischer Bildungsverantwortung seit 1945 ist anschlußfähig nach verschiedenen Seiten hin. Im Blick auf den Prozeß der deutschen Vereinigung kommt in inhaltlicher Hinsicht der Bildung eine entscheidende Rolle in konstruktiver wie kritischer Hinsicht zu. Den Kirchen und der Theologie wie Religionspädagogik wächst angesichts der im politischen Bereich zunehmend unter rein ökonomischen und administrativen Gesichtspunkten verhandelten Bildungsfrage eine wichtige Aufgabe im Sinne eines kritischen Wächteramtes zu.

4. Die religiöse Dimension wahrnehmen und reflektieren - oder: Auf der Suche nach dem Profil einer künftigen Schule

Ob und inwieweit die heutige Schule eigentlich den Kindern und Jugendlichen gerecht wird, ist nicht eine Frage, die nur ein paar Außenseiter im Erziehungsbereich beschäftigen darf, sondern die grundsätzlich ansteht. Von daher ist natürlich auch die Frage legitim, was eigentlich das besondere Profil evangelischer Schulen ist und ob und inwieweit von den Schulen in evangelischer Trägerschaft Anregungen und Impulse ausgehen können, die auch für staatliche Schulen von Bedeutung sind. Um die vorherigen Ausführungen über Bildungstheorie und Theorie evangelischer Bildungsverantwortung an

30 Ebd., S. 20.

31 Ebd., S. 49.

einem pädagogischen Handlungsfeld zu konkretisieren, sei die Frage des Profils evangelischer Schulen gewählt.

Die Anschlußfähigkeit der Nipkowschen Ausführungen legt es nahe, von seinen Überlegungen auszugehen. Das Kapitel "Schule in der pluralen Gesellschaft - Kirchliche Schulen"³² eröffnet er mit der Feststellung, daß man sich in den allgemeinen Handbüchern und Kompendien über die kirchlichen Schulen weitestgehend ausschweige. Den Weg nach vorne sieht er darin, daß evangelische Schulen einerseits auf erziehungswissenschaftliche Bestimmungen der Merkmale einer "guten Schule" hören sollten und andererseits selbst zu dieser Diskussion ihren Beitrag leisten sollten.

"Evangelische Schulen wahren nach unseren Vorstellungen das evangelische Proprium auch dort, wo das eigene Schulehalten mit der Praxis staatlicher Schulen oder mit der von Schulen in anderer freier Trägerschaft verwechselt werden kann; ausschlaggebend ist, daß es sich wirklich um eine gute Schule handelt; denn es ist Gottes Wille, daß Kindern geholfen wird und Menschen menschlich heranwachsen."³³

Unter Absage an den Zwangscharakter pädagogischer Normen votiert er für individuelle Schulgestalten, die in der "pädagogischen Kultur" der einzelnen Schule auszuformen seien. Von dieser allgemeinen Grundlegung her wird dann für evangelische Schulen als Schulen einer "Welt-Anschauung aus dem Glauben" votiert. Dabei geht es darum, daß das Evangelium im Lebens- und Lernzusammenhang der Schule zur Geltung kommt und daß die jeweils geschichtliche Konkretion der einzelnen Schule in evangelischer Freiheit gestaltet werden kann.

Weiterhin wird vorgeschlagen, die Frage danach, wie die religiöse Dimension auch in anderen Fächern als dem Religionsunterricht zur Geltung kommen kann, zu bearbeiten und auf diese Weise eine Zusammenführung von Naturwissenschaften, Humanwissenschaften und Theologie im Blick auf die Bildungsaufgabe zu unternehmen. Um die Fächer nicht einer einseitigen fachwissenschaftlichen Betrachtungsweise zu überlassen, verweist Nipkow auf den Weg des Unterrichtens im problemorientierten christlichen Aufmerksamkeitshorizont im Zusammenspiel der Unterrichtsfächer.

In der Vergangenheit wurde die Frage danach, was eine evangelische Schule ausmacht, vor allem daran festgemacht, daß der Besuch des Religionsunterrichts verpflichtend ist, es im Schulleben erhebliche christliche Anteile gibt (Andachten, Schulgottesdienste, Jahresfeste), in der Schule ein besonderer,

32 Ebd., S. 496 ff.

33 Ebd., S. 510.

dem Evangelium gemäßer Umgangsstil von Lehrern und Lehrerinnen mit den Schülern und Schülerinnen praktiziert wird und auf die seelsorgerliche Lebensbegleitung der Schülerinnen und Schüler ein besonderer Akzent gelegt wird. Dies ist gewiß einiges, worauf evangelische Schulen verweisen können. Aber stellt dies nicht alles eine Ansiedlung des Propriums einer evangelischen Schule an den Rändern dar? Ist nicht auch die Frage nach dem Proprium im Blick auf den Kernbereich einer Schule, den gesamten Fachunterricht, zu stellen?

Dies stellt in der Tat eine neue und - wie ich meine - weiterführende Fragestellung dar. Sie ist weiter zu verfolgen. Man wird sehen, wie weit sie trägt. Das kann im vorhinein nicht entschieden werden. Aus jüngster Zeit liegen zwei interessante Veröffentlichungen vor, die Bemühungen um eine solche Konturierung evangelischer Schulen durch Umsetzung dieses Ansatzes in konkrete Unterrichtsprojekte dokumentieren. Es handelt sich zum einen um den Band "Unterrichtserneuerung mit Wagenschein und Comenius. Versuche Evangelischer Schulen 1985-1989"³⁴ und zum andern um die Veröffentlichung "Die religiöse Dimension wahrnehmen. Unterrichtsbeispiele und Reflexionen aus der Projektarbeit des Evangelischen Schulbundes in Bayern"³⁵. Dabei geht es um Versuche, im Umgang mit verschiedenen Sachverhalten einen solchen Unterricht im christlichen Aufmerksamkeitshorizont im Zusammenspiel der Fächer zu praktizieren, noch etwas weiter formuliert, der "religiösen Dimension im Unterricht der Fächer" nachzugehen³⁶.

In einem solchen Unterricht werden die unterschiedlichen Fächer unter übergreifenden Problemstellungen zusammengeführt. Dabei sollen die Sachverhalte auf der einen Seite nicht ihren einseitigen fachwissenschaftlichen Betrachtungsweisen überlassen werden. Auf der anderen Seite sollen aber die Gegenstände auch nicht unter eine unsachgemäße christliche Perspektive **gezwungen** werden. Vielmehr muß sich die Gemeinsamkeit von Fragestellungen und Perspektiven von der Sache selbst her anbieten. Voraussetzung ist dafür die Fähigkeit zu mehrperspektivischem Sehen, wie es älteren Kindern und Jugendlichen zunehmend möglich ist. Auf diese Weise können in den oberen Klassen der Schule naturwissenschaftliche, humanwissenschaftliche und theologische Erkenntnisse und Sehweisen miteinander in Beziehung gesetzt und korrelativ aufeinander bezogen werden.

34 Hrsg. von H.-C. Berg/G. Gerth/ K. H. Potthast, Münster: Comenius-Institut 1990.

35 Hrsg. von J. Bohne in Verbindung mit G. Adam u.a., Münster: Comenius-Institut 1992.

36 Für weitergehende Ausführungen zu dieser Thematik verweise ich auf meinen Beitrag "Die religiöse Dimension wahrnehmen und reflektieren", in: G. Bohne u.a. (Hrsg), Die religiöse Dimension wahrnehmen, Münster 1992, S. 139-152. In den acht Projektberichten und Unterrichtsbeispielen, die sich auf den S. 29-138 finden, wird die unterrichtliche Umsetzung dokumentiert.

Nun stellt sich die Frage, was meinen eigentlich **'christlicher Aufmerksamkeitshorizont'** und **'religiöse Dimension'**. Zunächst: Es gibt nicht einfach **'die'** religiöse Dimension. Wenn wir von der religiösen Dimension sprechen, so geht es um die Frage nach Dimensionen von Religion und Religiosität. Wenn von religiöser Dimension gesprochen wird, geht es um eine mehrdimensionale Perspektive. Dabei bündelt sich die Fragestellung nicht zuletzt darin, wie die Einheit der Wirklichkeit wahrgenommen und bedacht werden kann. Wenn die Welt des Glaubens und die Welt des Wissens nicht ohne weitere Bezugnahme und In-Verhältnissetzung schieflich-friedlich nebeneinander herlaufen und damit letztlich auseinanderfallen sollen, dann sind Bemühungen und das Gehen neuer Wege notwendig.

Der Weg der Bearbeitung dürfte weniger auf dem Wege der Deduktion von einem Begriff her als über einen phänomenologischen Ansatz, der auf den Dialog aller beteiligten Gesprächspartner angewiesen ist, erfolgen können. Ich zitiere noch einmal K. E. Nipkow:

"Der Weg über die Phänomene, wie wir ihn besonders von Comenius eröffnet haben, kann bereits bei jüngeren Kindern und Schülern eingeschlagen werden. Er bereitet einen anderen Weg vor bzw. geht in einen Weg über, den ich als Unterricht im **problemorientierten christlichen Aufmerksamkeitshorizont im Zusammenspiel der Unterrichtsfächer** bezeichnen möchte; er ist damit stärker disziplinbezogen, führt aber die Disziplinen unter Problemstellungen zusammen."³⁷

Freilich: Was meint die Perspektive der religiösen Dimension? Wie kann man sie identifizieren? Der Soziologe Peter L. Berger hat in seinem Buch "Auf den Spuren der Engel"³⁸ gegenüber der These, daß in der säkularen Welt alles Religiöse im Verschwinden begriffen sei, geltend gemacht, daß man bei einer aufmerksamen Betrachtung des Alltagslebens durchaus "Spuren der Engel", das heißt Zeichen der Transzendenz, wahrnehmen kann. Er behauptet, daß es prototypisch menschliches Verhalten gibt, das solche Zeichen der Transzendenz darstellt. Als solche Zeichen benennt er Phänomene der alltäglichen Wirklichkeit, die über diese selbst hinaus weisen. Bemerkenswert ist dabei, daß er einen induktiven Ansatz favorisiert und davon ausgeht, daß menschliche Erfahrungen zum Gottesgedanken führen können.

Hier stellt sich das theologische Problem der natürlichen Theologie. Lange Zeit hat es sich die evangelische Theologie - im Interesse der Konzentration auf die Frage des Heiles - verboten sein lassen, den Fragen nachzugehen, die mit dem Stichwort der natürlichen Theologie verbunden sind. Dies hat

37 K. E. Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung*, a.a.O., S. 550.

38 Frankfurt 1975, bes. S. 79ff.

aber zugleich dazu geführt, daß man auch all die Fragen aus dem Blick verloren hat, die mit der Schöpfungsthematik benannt sind. Inzwischen ist dieses Problem sachgemäßer bearbeitet worden, so daß deutlich ist, daß die religionspädagogische Aufgabe der Vermittlung eine elementare Reflexion auf Erfahrung und eine Förderung der Erfahrungsfähigkeit erforderlich macht³⁹.

Solche Wege des Verstehens und Gesprächs können anfangen mit dem Staunen.

"Staunen ist in einem semantischen Umfeld angesiedelt, das sowohl Achtung und Achtsamkeit, Beachtung und Respekt als auch Scheu und Bewunderung umschließt. Staunen entspricht der Ehrfurcht, die Welt und Leben bejaht. Es ist nicht nur Ausdruck der Fragehaltung bewußten Lebens. Staunen ist auch der Anfang religiöser Ergriffenheit. Stauend nimmt der Mensch die Schöpfung wahr, denn im blühenden Baum, in den Wunderformen der Quelle, im Grashalm, in allem Lebendigen hat es der Mensch mit der Geheimnistiefe der Wirklichkeit zu tun."⁴⁰

Die gegenwärtige Lebenswirklichkeit macht es erforderlich, das Bewußtsein für eine "transempirische" Wirklichkeit neu zu wecken, um so Voraussetzungen für die Wahrnehmung der religiösen Dimension und der Glaubenswirklichkeit zu schaffen. Es steht außer Zweifel, daß diese Aufgabe die Möglichkeiten eines einzelnen Faches übersteigt (auch die eines guten Religionsunterrichts). Und von daher bedarf es der Mitarbeit und Zusammenarbeit möglichst vieler Schulfächer.

Nun könnte vielleicht der Einwand erhoben werden: Wird nicht, wenn man von religiöser Dimension redet, eine Reduktion des Selbstverständnisses evangelischer Schulen vollzogen, indem das Proprium nicht mehr hinreichend zum Zuge kommt, wenn man sich auf etwas so "Unscharfes" wie eine religiöse Dimension einläßt? Richtig wäre dieser Einwand, wenn man von einer auf die Kirchlichkeitsperspektive konzentrierten und damit reduzierten Perspektive schulischer Arbeit ausgehen würde. Dort, wo die Gesichtspunkte von der dreifachen Gestalt des Christentums, d.h. das Christentum als persönliche Religion, das Christentum in seiner kirchlichen Gestalt und das Christentum als öffentliche Religion, im Blick sind, wird deutlich, daß mit der Rede von der religiösen Dimension eine notwendige Ausweitung des

39 Vgl. P. Biehl, Erfahrung, Glaube und Bildung, a.a.O., S. 53 ff.

40 E. Feifel, Ganzheitlich religiöse Erziehung im schulischen Alltag, in: W. Fleckenstein/H. Herion (Hrsg.), Lernprozesse im Glauben. Paul Neuenzeit zum 60. Geburtstag, Gießen 1991, S. 27-46. Zitat: 29.

religiösen Gegenstandsbereiches und eine Öffnung einer binnenkirchlichen Orientierung im Blick sind. Die neueren religionssoziologischen Untersuchungen geben Grund zu der Annahme, daß eine jenseits der binnenkirchlichen Perspektiven stattfindende Sozialisation wohl größere Chancen hat, den Menschen, insbesondere den gebildeteren, skeptischen, meist jüngeren Menschen, Zugänge zu eröffnen und zu zeigen, wie die Überlieferung des Glaubens auch für sie von Interesse und Bedeutung sein kann⁴¹.

Auf der Spur der religiösen Dimension zu sein, wäre zugleich ein Stück Bearbeitung des Problems, daß Bildung und Religion schwer zusammenzugehen scheinen, was E. Lange mit dem Bildungsdilemma bezeichnete und was schon Friedrich Schleiermacher in der ersten seiner Reden "Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern" (1799) thematisierte und zu bearbeiten versuchte.

In diesem Sinne geht es bei den Unterrichtsprojekten um eine doppelte Zielrichtung: die religiöse Dimension, die spirituelle Dimension, erstens **wahrzunehmen** und zweitens zu **reflektieren**.

Im Blick auf den Fachunterricht bedeutet dieses, daß deutlich werden kann, daß das Verhältnis des Menschen zur Wirklichkeit mehrdimensional ist.

"Der naturwissenschaftliche Zugang und die technische Verfügung müssen etwa durch die ästhetische, die ethische und die religiöse Dimension der Wirklichkeitserfahrung ergänzt und gegebenenfalls in ihrem Absolutheitsanspruch begrenzt werden."⁴²

Je spezialisierter die fachlichen Aspekte werden, desto mehr wird es auch notwendig, die Frage nach dem Ganzen zu stellen und die unterschiedlichen Sichtweisen einander zuzuordnen.

Wo in den einzelnen Fächern unterschiedliche Zugangs- und Sichtweisen thematisch werden und zur Geltung kommen, besteht Aussicht, daß wir eine Denkkultur entwickeln, die für unser Bildungswesen notwendig und von zentraler Bedeutung ist. Die Beschäftigung mit der religiösen Dimension kann dazu führen, daß nicht nur die Wahrnehmungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler eine Sensibilisierung erfährt, sondern daß auch ihr Denken insgesamt eine Bereicherung erfährt, indem es differenzierter wird. Auf diese Weise können wir zu einer neuen Kultur des Denkens in unseren Schulen beitragen: weg von einer Faktenbefangenheit und damit Einlinigkeit, hin zu

41 Vgl. H. Hild (Hrsg.), *Wie stabil ist die Kirche?*, Gelnhausen/Berlin 1984.

42 H. B. Kaufmann, *Die Christen und die Schule in staatlicher und in freier Trägerschaft*, Neukirchen-Vluyn 1989, S. 90.

einer Orientierung am Reichtum und der Vielfalt der Aspekte des menschlichen Lebens.

Es ist meine Überzeugung, daß die Arbeit an solchen Projekten, wie ich sie skizziert habe, einen Weg darstellt, um das Profil evangelischer Schulen zu konturieren. Die Integration und Vernetzung schulischen Lernens stellen angesichts der fortschreitenden Spezialisierung der Schule und ihrer Fächer eine notwendige Aufgabe dar. Sie sind angesichts der in den Synodenbeschlüssen und in neueren pädagogischen Entwürfen angemahnten ganzheitlichen Bildung und Erziehung ein notwendiger Weg. Es liegt durchaus in der Konsequenz des vorgeschlagenen Weges und dieser Überlegungen, wenn bei der Entwicklung künftiger Lehrpläne eine fächerübergreifende thematische Abstimmung vorgenommen wird, um auf diese Weise die Voraussetzungen für ein sinnvoll strukturiertes Lernen im Verbund der Fächer zu ermöglichen. Dies ist eine Perspektive, die auch für die Arbeit an den staatlichen Schulen von Interesse sein dürfte.

Ich kann Werner Ritter zustimmen, wenn er im Blick auf die Erstellung künftiger neuer Lehrpläne herausstellt, daß zwar gegenwärtig im Bereich der schulischen Bildung nach wie vor von zwei "Kulturen" - der naturwissenschaftlich-mathematischen einerseits und der geistes- bzw. humanwissenschaftlichen andererseits - gesprochen werde, daß heute gleichwohl

"im Zeichen der **einen** Wirklichkeit bildungstheoretisch, schulpädagogisch und didaktisch zunehmend als bedeutsam erkannt (werde), beide füreinander beziehungs- und gesprächsfähig zu machen, etwa in der Gestalt bildungsmäßig exemplarischer Beispielfälle oder 'Schlüsselprobleme' (W. Klafki)."⁴³

Mit derartig strukturierten Unterrichtsprojekten kann zudem ein Beitrag zu einer Bildung geleistet werden, die wesentlich auf Lebensorientierung zielt und deshalb einer philosophisch-religiös-theologischen Dimension bedarf. Solche Bildungsverantwortung zielt

"auf eine Humanität, die sich nicht zuletzt im Verzicht auf die Vorstellung vom idealen Menschen bewährt. Sie erweist ihren humanen und emanzipatorischen Anspruch gerade darin, daß sie den Menschen in allen seinen Lebensbezügen in den Blick nimmt und deshalb auch in seinen Begrenztheiten. In diesem Sinne weist sie, gerade wenn sie sich

43 W. Ritter, Fächerübergreifender Unterricht. Modell für eine neue Lehrplangeneration, in: Nachrichten der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern 47, 1992, S. 327-329.

auf den christlichen Glauben beruft, in die Berufserfüllung in ökumenischer und ökologischer Verantwortung ein."⁴⁴

Dies alles wird beitragen können zu einem Verständnis von schulischer Aufgabenstellung, das nicht zuletzt durch folgende Gesamthorizonte charakterisiert sein sollte: (1) die Sinnfrage zu ermöglichen und zu thematisieren, (2) mit der Natur verantwortlich umzugehen, (3) ethische Orientierung zu geben, (4) Beziehungen knüpfen zu lernen, (5) mit Schuld umzugehen und (6) zum Leben zu ermutigen⁴⁵.

Mit solchen unterrichtlichen Ansätzen sind Versuche zu einer Profilierung evangelischer Schulen benannt, die über die traditionelle Verankerung des Evangelischen in Lehrerhaltung, Andacht, Schulleben und Schulgottesdiensten hinausgehen und nach dem Religiösen im Unterrichtsprozeß der Fächer fragen. Es ist eine spannende Diskussion, die hier um das Profil evangelischer Schulen geführt wird. Vom Ergebnis solcher Bemühungen wird es mit abhängen, wie man am Ausgang des Jahrhunderts die Frage beantworten wird, ob der Protestantismus schulpädagogisch erschöpft ist oder noch über die Kraft zu weiterführenden Perspektiven verfügt.

* * *

Ich breche ab. Die aufgeworfenen Fragestellungen lassen sich alle auch noch einmal bündeln in der Frage nach dem Menschenbild, und damit zugleich nach dem christlichen Menschenbild, und seiner Bedeutung für Bildungs- und Erziehungsprozesse. Ich bin überzeugt, daß uns mit dem christlichen Verständnis des Menschen eine Perspektive gegeben ist, die für unser gesamtes pädagogisches Handeln wie für die religiöse Bildung nicht nur hilfreich, sondern grundlegend ist. Wenn wir davon sprechen, daß der Mensch Person ist, besagt dies ja nicht, daß auf ein fest umrissenes Menschenbild hin erzogen werden soll, sondern eine solche Aussage zielt darauf, daß es Aufgabe von Bildung und Erziehung ist, die Bedingungen dafür bereitzustellen, daß der Schüler bzw. die Schülerin seine bzw. ihre Personalität gewinnen kann.

44 EKD-Kirchenamt (Hrsg.), Evangelisches Bildungsverständnis in einer sich wandelnden Arbeitsgesellschaft. Ein Beitrag der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung (EKD-Texte, Nr. 37), Hannover 1991, S. 36.

45 Vgl. dazu etwa H. Bauer, Aufgaben für die Zukunft, in: Evangelischer Oberkirchenrat (Hrsg.), Wie wird die Schule der Zukunft gerecht? 38. Aulendorfer Erzieherstag (Kirche und Schule, Heft 1), Stuttgart o.J. (1991).

Das spezifisch Christliche ist eine Sinnaussage, kein empirischer Befund. Das christliche Verständnis vom Menschen, das die Menschwerdung des Menschen im Sinne und im Zusammenhang der Geschichte Gottes mit uns Menschen begreift, wird so nicht ein für allemal in eine überzeitlich fixierte Definition gefaßt, sondern ist im Sinne eines christlichen Sinnhorizontes des Menschseins zu verstehen. Ich denke mir, daß diese Fragestellung im ausgehenden 20. Jahrhundert evangelische und katholische Religionspädagoginnen und Religionspädagogen einerseits und Allgemeinpädagoginnen und Allgemeinpädagogen andererseits noch einmal neu zu intensivem Gespräch zusammenzubringen vermöchte.