

¹⁸ epd.-Dokumentation Nr. 35/1973, S. 6 und „Genf 1973“. Beiheft zur Ökumenischen Rundschau Nr. 24, Korntal b. Stuttgart 1974.

¹⁹ M. M. Thomas, a.a.O. S. 26.

²⁰ A.a.O. S. 27.

²¹ A.a.O. S. 12.

²² Befreiung durch Veränderung, 1970, S. 97.

²³ Ph. Potter, a.a.O. S. 11.

²⁴ Vgl. dazu auch wieder Ph. Potter, a.a.O. S. 13 f.

²⁵ OR S. 534.

„Erziehung zur Befreiung und Gemeinschaft“ — Die Vollversammlung in Djakarta 1975 als pädagogische und theologische Herausforderung der Kirchen

VON KARL ERNST NIPKOW

Das Thema — seine Spannungen und Schwierigkeiten

Das Leitthema der 5. Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen 1975 in Djakarta soll lauten: „Jesus Christus befreit und eint“. In kühner Ableitung ist das dritte, pädagogische Teilthema formuliert: „Erziehung zur Befreiung und Gemeinschaft — christliche Ziele und Prioritäten für die Veränderung der Erziehung in Kirche und Gesellschaft“ (vgl. zum Untertitel Zentralausschußdokument Nr. 9, 1973). Dem übergreifenden theologischen Oberthema, das von Christi Befreiungshandeln an uns spricht und unsere Selbstrechtfertigung gerade abweist (vgl. Gal 5,1), wird ein Erziehungsauftrag entnommen, der durchaus unsere Sache sein soll. Mehr noch: es wird ausdrücklich auf die Veränderung der christlichen Erziehungsziele und Prioritäten in Kirche *und* Gesellschaft abgehoben; beabsichtigt ist ein gesellschaftlich relevantes pädagogisches Befreiungskonzept der Kirchen. Die Spannung wächst, wenn man bedenkt, daß in der englischen Fassung des Oberthemas das allgemeine Wort „free“ („Jesus Christ frees and unites“) gebraucht wird, in der Formulierung des dritten Leitthemas der von politischen Konnotationen nicht loslösbare Begriff „liberation“ („Education for liberation and community“). Warum folgt aus der Freiheit in Christus als Befreiung von der Knechtschaft des Gesetzes ein pädagogisch-politisches Befreiungsdanken und -handeln? Wie hängt beides zusammen?

Die Rede von Freiheit und Gemeinschaft in zwei aufeinander bezogenen und doch nicht identischen Kontexten fordert die Kirchen sachlich und methodolo-

gisch aufs schwerste heraus. *Sachlich* zielt die Frage auf den theologischen und politisch-pädagogischen Sinn christlicher Freiheit. *Methodologisch* gesehen müssen für christliche Erziehung, theologische Ausbildung und theologische Forschung Methoden gefunden werden, die den genannten Zusammenhang durchdringen, ohne hierbei die theologischen und sozialwissenschaftlichen bzw. erziehungswissenschaftlichen Kategorien in undurchsichtiger Weise ineinander aufzulösen.

Beispiele aus dem deutschen Erfahrungsraum zeigen, daß man zunehmend erkennt, wie notwendig es ist, *theologische Deutung* und *Analyse der Wirklichkeit* zusammenzubringen. Bei der Durchführung wird diese Absicht jedoch zu-
meist immer noch gründlich verfehlt.

- In großer Zahl ergänzen Theologiestudenten in der Bundesrepublik ihre Studien durch *nichttheologische Studien*, vor allem in den Disziplinen Pädagogik, Psychologie und Soziologie. Kaum jemand zeigt ihnen jedoch, wie beides zusammenhängt.
- Theologische Ausbildungskommissionen entwerfen beachtenswerte Konzepte *problemorientierten Theologiestudiums* unter Integration nichttheologischer Wissenschaften, wiederum besonders der Sozialwissenschaften. Kristallisationspunkte sind vor allem die herausfordernden Probleme unserer Zeit aus dem Raum kirchlichen und gesellschaftlichen Handelns. Von bescheidensten Anfängen abgesehen, stehen jedoch alle diese Überlegungen vorerst nur auf dem Papier¹.
- Für den schulischen Religionsunterricht sind Konzepte entwickelt worden, welche Bibelauslegung und Lebensauslegung in einem „*Kontextmodell*“ aufeinander beziehen². In der Unterrichtspraxis bricht jedoch beides häufig auseinander; man macht das eine oder das andere — ohne wechselseitigen Bezug.
- In neuesten Versuchen wird dies Modell zu einem offen strukturierten, von Schülern und Lehrern gleichberechtigt und gemeinsam geplanten *Projektunterricht* fortentwickelt. Im Zeichen der Projektidee (J. Dewey) soll hierbei die lebendige praktische Erfahrung außerhalb der Schule Ausgangspunkt und Zielpunkt der Lernerfahrungen sein. Von einem klaren christologischen Standort ausgehend, wird erwartet, daß in diesem Prozeß das „theologische Definitionspotential“ einbezogen und eine Definition der Lebenssituationen gemäß der Dialektik von Gesetz und Evangelium möglich wird, hinführend zur Erfahrung der eigenen Unfreiheit und zugleich Befreiung in Christus. Wie sich diese theologischen Situationsdefinitionen konkret vollziehen sollen, bleibt jedoch auch hier noch undeutlich³.

Vielleicht muß dies so sein, denn das Evangelium ist kein Gesetz, durch das ich einem anderen sein Handeln genau vorschreiben kann. Dies ist das eine.

Freiheit und Gemeinschaft in Christus sind aber auch keine Abstrakta, sondern ereignen und konkretisieren sich immer nur in bestimmten historischen Lebensverhältnissen. Dies ist das andere. Die Einsicht in die gesellschaftliche und geschichtliche Existenz des Menschen und die Erfahrung der Fleischwerdung des Wortes Gottes verbieten es darum, die Freiheitsthematik nach der fragwürdigen Unterscheidung zwischen äußerer und innerer Freiheit abzuhandeln, als könne und dürfe man die Befreiung des Menschen von sich selbst ohne ihren gesellschaftlichen Ausdruck fassen. Innere und äußere, individuelle und gesellschaftliche Existenz kann man nicht auseinanderreißen. Wenn christlicher Glaube Lebenssituationen neu definieren soll, darf und muß gefragt werden, in welchen Lebenssituationen wir uns heute vorfinden.

I. ZUR SITUATION WESTLICHER GESELLSCHAFTEN

Für die Beschreibung der Situation westlicher Industriegesellschaften sei von *drei gesellschaftstheoretischen Hypothesen* ausgegangen. Ihnen entsprechen *drei pädagogische Problembereiche*, angesichts derer die Kirchen hierzulande nach ihrem theologischen Beitrag im pädagogischen Feld gefragt sind.

Die westeuropäischen und nordatlantischen Staaten sind ihrem politischen Selbstverständnis nach liberale und soziale *Demokratien*, während gleichzeitig ihre Wirtschaft nach *kapitalistischen* Prinzipien strukturiert ist. Zusätzlich werden die Steuerungsprobleme der hochindustrialisierten Staaten immer *komplexer*, gleichgültig, welcher Wirtschaftsform sie folgen. Alle genannten Merkmale zusammen verursachen schwere Spannungen, von denen Bildungswesen (I, 1), Bildungsreform (I, 2) und Bildungsprozesse (I, 3) mitbetroffen sind.

1. Der Pauperismus der Überflußgesellschaften und die Vernachlässigung des Bildungswesens

Im Zusammenhang der Reformulierung der kapitalismuskritischen Krisentheorien wird heute deutlich, daß die gegenwärtigen Probleme durch die von Karl Marx entwickelte klassische „Mehrwerttheorie“ und die entsprechende Theorie vom „Klassengegensatz“ nicht mehr zureichend erfaßt und erklärt werden können. Zwar wird das Potential zur Verarbeitung unserer ökonomischen, sozialen und politischen Probleme nach wie vor durch die „*Leitvariable des wirtschaftlichen Wachstums*“ bestimmt und — unter dem Gesichtspunkt weiteren Wachstums — limitiert. Die wirtschaftliche Kraft unserer Länder ermöglicht nicht nur die Bewältigung beispielsweise sozialer Probleme, sondern begrenzt auch ihre durchgreifende Lösung (s. u.). Ja, der gesellschaftliche Prozeß schafft darüber hinaus neue soziale und psychische Probleme. Auch in diesem Sinne gilt darum, daß zwar nach wie vor jener Wachstumsprozeß „*nicht-kon-*

trollierte Begleitphänomene“, nämlich „Herrschaft, Unterdrückung, Entfremdung und Mangel“ hervorruft. Diese Begleitphänomene sind selbstwidersprüchlich, weil unsere Gesellschaft sie erzeugt, obwohl unser Staat sie seinem liberalen und sozialen Selbstverständnis gemäß gerade nicht will. Im ganzen aber manifestieren sich heute jene Phänomene an *anderer* Stelle als im 19. Jahrhundert⁴.

Die Phänomene der „Entfremdung“ und des „Elends“, die Marx diagnostizierte, sind in wohlfahrtsstaatlich organisierten Überfluggesellschaften abgemildert oder gar verschwunden. Gemessen am Durchschnittseinkommen und verglichen mit den unterentwickelten Ländern ist in den entwickelten Gesellschaften materieller Reichtum erreicht. Die Realeinkommen sind gewachsen. Das Leben ist auch für die arbeitende Bevölkerung erträglich und in Abstufungen annehmlich geworden. Dieser Blick auf die Lohn- und Einkommensdimension verdeckt jedoch, daß in den hochindustrialisierten Industriegesellschaften die Kosten, die verlangt werden, um die Arbeitskraft des arbeitenden Menschen zu erzeugen und zu erhalten, gestiegen sind. Diese sogenannten „Reproduktionskosten“ dürfen nicht zu eng gefaßt werden. Sie betreffen weite Bereiche der sog. *Infrastruktur*: das Erziehungs- und Ausbildungswesen, das Gesundheitswesen, Verkehr und Transport, die Bereiche der Freizeit und Erholung u. a. Vergleicht man nun die Kosten, die für die Reproduktion der Arbeitskraft aufgewendet werden, mit denen, die für die Reproduktion des Kapitals ausgegeben werden (z. B. Investitionen mit zum Teil der Möglichkeit hoher Abschreibungen), bricht die Frage auf, welches Verhältnis zwischen beiden zu fordern ist.

Vor allem unter dem Eindruck seiner Studien in den USA vertritt Claus Offe die Hypothese, daß in den westlichen Wirtschaftsgesellschaften gerade so viel für den Menschen ausgegeben wird, wie für die Erzeugung und Erhaltung seiner Arbeitskraft und -zufriedenheit notwendig ist. Jene Menschen und Gruppen aber, die nicht mehr im Arbeitsprozeß stehen oder die nicht wenigstens eine indirekte Beziehung zum Arbeitsmarkt aufweisen können, haben „nicht mehr als die düftigste Sicherung ihres Überlebens vom ‚Wohlfahrtsstaat‘ zu erwarten (und bisweilen nicht einmal das).“ „Der Pauperismus des frühkapitalistischen Proletariats wird vom modernen Pauperismus der ‚depressed areas‘ abgelöst: Die *alle* Bürger betreffenden Bereiche von Bildung, Verkehr, Wohnung und Gesundheit liefern hierfür eine Reihe sinnfälliger Anhaltspunkte. Das gleiche gilt für die biographischen Marginalsituationen der vorschulischen Sozialisationsphase, der Arbeitslosigkeit, der Altersphase nach dem Austritt aus dem Berufsleben, der Geisteskranken und der Kriminellen; und es gilt für die gesellschaftlichen Ausnahmesituationen ethnischer Minderheiten, zukunftsloser Wirtschaftszweige, der Slums und der strukturellen Armutsgebiete⁵.“

In Westdeutschland stagnierte nach dem letzten Krieg das Bildungswesen nahezu zwei Jahrzehnte hindurch, so daß noch 1971 eine OECD-Prüferkommission zu dem entlarvenden Urteil kam, die Bundesrepublik als eine der kapitalstärksten Industrienationen der Welt habe eins der am schlechtesten entwickelten Schulsysteme⁶. Auch die inzwischen erfolgten Steigerungen der öffentlichen Bildungsetats bleiben an der Grenze oder deutlich unterhalb der Grenze des gerade Notwendigen.

Was für das Bildungswesen gilt, belegt eine von Ernst von Weizsäcker herausgegebene Studie für die Vernachlässigung der Infrastrukturpolitik im ganzen. Der Investitionsrückstand für das Verkehrs- und Gesundheitswesen, für Bildung und Raumordnung, für Städtesanierung und Umweltschutz muß mittlerweile auf mehrere 100 Milliarden DM veranschlagt werden⁷.

Als Formel für die hier sichtbar werdenden strukturellen Asymmetrien ist der Begriff der „*Disparität von Lebensbereichen*“ vorgeschlagen worden. Die mit dieser Formel verbundene (Disparitäts-)Hypothese will besagen, „daß im staatlich regulierten Kapitalismus nicht mehr der globale Konflikt zwischen Klassen das dynamische Zentrum sozialen Wandels darstellt; es wird zunehmend überlagert von einem ‚horizontalen‘ Schema der Ungleichheit, der Disparität von Lebensbereichen. Allerdings ist es wahrscheinlich, daß die in der klassischen Phase des Kapitalismus unterprivilegierten Gruppen und Schichten auch am ehesten die Leidtragenden jener Systemdefekte sein werden, die die gleichmäßige Entfaltung der Produktivkräfte und der Freiheitschancen in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens unterbinden“⁸.

2. Ökonomische Antagonismen und technokratische Bildungsreform

Die westlichen Demokratien stehen auf Grund ihrer Verfassungen unter einem hohen menschlichen Anspruch, unter der *gesellschaftspolitischen Selbstverpflichtung* zu größerer sozialer Gerechtigkeit, zu Gleichheit der Bildungsschancen, zu mehr Demokratie und Partizipation, ja, zu einer höheren „Qualität des Lebens“ überhaupt. Dieser Selbstanspruch ist die *erste* starke Quelle gegenwärtiger Bildungsreform in der Bundesrepublik und in anderen westlichen Ländern. Die *Forderung der Wirtschaft*, die Ausbildungsstrukturen den veränderten wirtschaftlichen Leistungsansprüchen anzupassen, nicht zuletzt um der internationalen Konkurrenzfähigkeit willen, ist die *zweite* Quelle gegenwärtiger Bildungs- und Wissenschaftspolitik. Neben Arbeit und Kapital werden Wissenschaft und Bildung zum „dritten Faktor“ der Produktion. Die Sicherung des wirtschaftlichen Wachstums verlangt eine Steigerung der Arbeitsproduktivität mit Hilfe investierter Technologien. Besonders wichtig ist darum die Förderung der wissenschaftlich-technischen Intelligenz⁹. In der Bildungsplanung der OECD-Institutionen standen in der ersten Phase nach dem Krieg die wirt-

schaftlichen Bedarfsgesichtspunkte sogar im Vordergrund. Auch die in den USA nach 1957 („Sputnik-Schock“) einsetzende Curriculumreform — vor allem auf dem Gebiet der Naturwissenschaften — zeigt die Interdependenz von Bildung, Wirtschaft und Politik.

Zwei mächtige Motive müßten an sich, so dürfte man erwarten, die Bildungsreform umfassend befördern — wenn sich nicht auf Grund paralleler *ökonomischer Gegenenerwartungen* und der damit verbundenen *Einengung* auch des *staatlichen Reformspielraums* die Bildungspolitik in *Widersprüche* verwickeln würde (Antagonismushypothese).

Erstens ist im Gegensatz zu dem gesellschaftspolitischen Programm der Gleichheit der Bildungschancen und der gleichmäßigen Förderung aller der *wirtschaftliche Bedarf* hinsichtlich der erfordernten Berufsqualifikationen *unterschiedlich*. Die Phase der Hochmechanisierung und Automatisierung der Produktionstechnik und Verwaltungsorganisation verlangt „von bestimmten Teilgruppen der Beschäftigten zunehmende Qualifizierung, während die Tätigkeiten von anderen Teilgruppen durch gleichbleibende oder abfallende Qualifikationsanforderungen gekennzeichnet sind¹⁰.“ Fest scheint nur zu stehen, daß bestimmte tätigkeitsunspezifische Fähigkeiten wie Mobilität, Anpassungsfähigkeit, Flexibilität, Leistungsbereitschaft, technische Sensibilität, Kooperationsbereitschaft usw. durchgängig größere Bedeutung gewinnen. Eine allgemeine und lineare Korrespondenz zwischen Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum besteht jedenfalls nicht. Die Bestrebungen zur Reduzierung der Bildungsreform (Warnung vor Überqualifizierungen, akademischem Proletariat) bzw. zu ihrer funktionsgerechten Abstimmung auf die unterschiedliche Bedarfsstruktur werden von hier aus verständlich.

Noch stärker reduzierend wirken sich jedoch zweitens direkte *ökonomische Gegeninteressen* aus. Mag die „gesamtwirtschaftliche Rendite einer verbesserten Bildung“ langfristig beachtlich sein, kurzfristig hätten das vorgesehene 10. Pflichtbildungsjahr für alle sowie permanente Weiterbildung der Erwerbstätigen einen riesigen Entzug von Arbeitskräften zur Folge¹¹. Die in den Ausbau des Ausbildungssystems zu investierenden Gelder verteuern außerdem die Arbeitskraft, verteuern damit die Produktion und führen tendenziell zu einer Senkung der Gewinnrate. Steuererhöhungen zum Zwecke der Bildungsfinanzierung senken ferner die Investitionskraft der Privatwirtschaft und führen nicht zuletzt auch auf der Konsumseite zu Kapitalverwertungsschwierigkeiten, da sich infolge eines der Bevölkerung aufgenötigten größeren Konsumverzichts die Absatzmöglichkeiten der Konsumgüterindustrie verschlechtern.

Der Staat ist in dieser Situation als Sozialstaat einerseits zu möglichst optimaler Durchführung der Bildungsreform verpflichtet. Aus konjunktur- und investitionspolitischen Gründen ist er andererseits ständig genötigt, die zyklisch

auf tretenden Wirtschaftsschwankungen durch antizyklische Maßnahmen kurzfristig zu mildern, durch „Gasgeben“ in Zeiten der Rezession, durch „Bremsen“ in Zeiten der Hochkonjunktur. Langfristige Bildungsfinanzierung wird dadurch überhaupt erschwert. Auch hier entstehen gegenläufige Imperative.

Die Folge ist, daß die Bildungsverwaltungen nach *leistungssteigernden* und zugleich *kostensenkenden* Reformmaßnahmen suchen. Unter diesem doppelten Druck werden sehr viele wichtige pädagogische Aufgaben verkürzt; die Bildungsreform erhält — zum Teil rapide — ein funktionalistisches bzw. technokratisches Gefälle.

Auf der *schulorganisatorisch-strukturellen Ebene* werden Ausbildungsverbandssysteme entwickelt (Gesamtschulen, Gesamthochschulen), die eine funktionsgerechtere Förderung, optimale Auslese, bessere Ausnutzung personeller und räumlicher Kapazitäten und im Hochschulsektor einen „rascheren Umschlag“ der Studentenzahlen ermöglichen sollen.

Auf der *unterrichts- und lernorganisatorischen Ebene* dringen Prinzipien vor, die primär die Funktionstüchtigkeit des Lernsystems verbessern sollen (Operationalisierung der Lernziele, ständige Überprüfung der Lernergebnisse, im ganzen Regelkreismodelle).

Als *theoretisches* Gegenstück ist die Definition von Unterricht als Prozeß planmäßiger Verhaltenssteuerung anzusehen, ferner die Entwicklung von Schultheorien, die sich methodisch bewußt auf Beschreibung und Analyse beschränken. Die „instrumentelle Vernunft“ dieser Theorien, die sich auf die Optimierung der *Mittel* konzentriert und die anthropologische, gesellschaftsphilosophische und politische Diskussion der Erziehungs- und Unterrichtsziele ausklammert, kommt mit ihrer Neutralisierung der Normendiskussion jenen politischen Interessen entgegen, die systemgefährdende Grundsatzdiskussionen vermeiden möchten. Um nicht falsch verstanden zu werden: Es sollen nicht generell funktionsgerechte pädagogische Reformen verdächtigt werden. Wohl aber muß ein Funktionalismus abgewehrt werden, der meint, mit Hilfe technokratisch reduzierter Reformen von den eigenen Hintergrundproblemen und Widersprüchen ablenken und die großen gesellschaftlichen Zukunftsprobleme vornehmlich auf dem Wege eines strategischen Planungs- und Nutzungsdenkens bewältigen zu können.

3. Legitimationsdilemma komplexer Demokratien und die Krise der Bildungsprozesse

Jedes Erziehungssystem hat *zwei Grundaufgaben*: Es muß unter einem funktionalen und technischen Aspekt (s. o.) helfen, die Gesellschaft zu *erhalten* (maintenance). Zu diesem Zweck müssen Kompetenzen vermittelt und berufliche Qualifikationen erworben werden. Unter ethisch-politischem Aspekt muß

die Erziehung dazu beitragen, daß die heranwachsende Generation die Gesellschaft *akzeptiert* (acceptance), vor allem ihre Grundstrukturen und Grundwerte¹². Freiheitlich-demokratische Staaten wie die des Westens sind hinsichtlich dieser Aufgabe verpflichtet, den Weg der Gesellschaft in die Zukunft von allen Bürgern mittragen und mitentscheiden zu lassen, in einem Prozeß freier, öffentlicher Willensbildung. Hier nun erwächst heute das schwerste Problem.

Politische Führung und Verwaltung fühlen sich nicht nur *finanziell*, sondern auch *ideell überfordert*. Einerseits werden die Steuerungsprobleme (crisis management) immer komplexer; andererseits wird der Staat hinsichtlich seines freiheitlich-demokratischen und sozialen Selbstverständnisses immer radikaler beim Wort genommen. Dies äußert sich in drei Richtungen.

1. Zwar ist das geistige Erbe der neuzeitlichen Freiheitsgeschichte in den Verfassungen fixiert. Aber es enthält einen beunruhigenden realutopischen Überschuß. In Weiterinterpretation der bürgerlichen Freiheitsidee sind es vor allem die radikaldemokratischen sowie sozialistisch-marxistischen Bewegungen, die gegenwärtig die bestehenden westlichen Gesellschaften mit der Utopie einer „Neuen Kultur“ konfrontieren und irritieren.

2. Zwar ist die Demokratie eingeführt; aber unter den Verhältnissen von Massendemokratien mit kanalisierter und gefilterter politischer Willensbildung entwickelt sich faktisch mehr oder weniger ein elitärer Demokratismus. Dieser wird von vielen einfach nicht mehr hingenommen.

3. Schließlich durchzieht die Politik heute alle Lebensbereiche; mit dem Funktionszuwachs des Staates dringt staatliches Handeln unmittelbar oder mittelbar in bisher staatsfreie gesellschaftliche Bereiche ein: durch diese Repolitisierung scheint das System erst recht überfordert zu werden.

Angesichts dieses wachsenden Legitimationsdrucks fragt Jürgen Habermas, ob folgende *Wege der Motivationssicherung* und Gesellschaftsstabilisierung weiterhin erfolgreich sein werden (und er verneint es): die Entpolitisierung der Öffentlichkeit durch eine demokratische Elite und der Ausgleich fehlender Legitimationen durch systemkonforme Entschädigungen („staatsbürgerlicher Privatismus“ und „familial-beruflicher Privatismus“)¹³.

Wie, wenn jene „Werte“, nämlich wachsender Konsum, Aufstiegschancen und äußere Sicherheit, mit denen heute zumeist die Wahlen gewonnen werden, das tiefere *Sinn- und Freiheitsbedürfnis* der Menschen und die weiterreichende *Wahrheitsfrage* nach den wahrhaft wünschbaren Zukunftszielen nicht mehr befriedigen? Schon weil die Steuerungsprobleme viel zu komplex sind und langwierige Grundsatzdiskussionen folglich „stören“, könnte die politische und administrative Führung versucht sein, die Suche nach dem demokratisch legitimierten *Sinn von den Steuerungsaufgaben* „abzukoppeln“¹⁴. M. a. W., eine sich verstärkende Legitimations- und Motivationskrise könnte man dadurch zu neu-

tralisieren suchen, daß man folgende menschliche Grundhaltung westlicher philosophischer und pädagogischer Tradition schwächt: das Bedürfnis, von sich und anderen Rechenschaft zu verlangen, das Bedürfnis nach Reflexion und Begründung (Legitimations- und Motivationskrisen-Hypothese).

Gelänge es dem System, sich von der Zumutung konflikthaltiger und zeitraubender, im technokratischen Sinne störender Willensbildungsprozesse zu entlasten, wäre diese Entlastung freilich zugleich *das Ende von „Freiheit“ und „Gemeinschaft“*. Dies sei zunächst auf der Grundlage der Tradition praktischer Philosophie behauptet (zur theologischen Sicht s. u., besonders den Schluß). Der Vorgang der Wahrheitssuche und vernünftigen Rechenschaftsabgabe kann nämlich nur als ein von Zwang und Unterdrückung freier Vorgang der Konsensusbildung begriffen werden. Damit ist er aber als Vorgang zwischen potentiell gleichberechtigten Personen zu verstehen, die in diesem Sinne eine Kommunikationsgemeinschaft konstituieren und nicht ein gesellschaftliches Unterdrückungsverhältnis spiegeln. Die Ausgangsthematik unserer Darlegungen — das Thema der ökumenischen Christenheit von Djakarta in Sachen Pädagogik — enthüllt sich als der bleibende rote Faden unserer Analyse.

Die Antwort auf die Frage, ob unsere Zukunft den fortschreitenden Verlust von Freiheit und Gemeinschaft in dem umschriebenen Sinne mit sich bringen wird, kann nicht theoretisch ausgemacht werden, weil sie von uns selbst und unserem praktischen Handeln mit abhängt. Theoretisch abklärbar sind jedoch die Bedingungen, die jenen Verlust aller Wahrscheinlichkeit nach begünstigen. Eine der folgenreichsten Bedingungen wäre die weitere Ablösung des bisher zumindest theoretisch immer wieder lebendig gebliebenen Grundmusters *reflexiv-kritischen Lernens* durch dominant werdende Prozesse *adaptiv-traditionalen Lernens*. Erst hier stoßen wir auf Sachverhalte, die den Begriff „Bildungskrise“ rechtfertigen. Ein Begriff der Weltbildungskrise, der diese nur als Dilemma der Wissensexplosion, quantitativer Defizite oder mangelnder Input-output-Effizienz auffaßt, ist mit seiner Verharmlosung der tieferreichenden Motivations- und Sinnkrise seinerseits bereits ein Ausdruck dieser Krise¹⁵. Wir skizzieren im folgenden *drei Bedingungen reflexiven Lernens* und greifen mit Absicht auf den traditionellen Begriff der „Bildung“ zurück.

3.1 Überlieferungsverlust und Schwächung kritischer Reflexivität

Günter Grass nennt „Kultur“ den „notwendigerweise sperrigen Ausdruck unserer Epoche“. „Sperrig“ wird für die zunehmend entideologisierten Steuerungs- und Planungsaufgaben in Politik, Wirtschaft und Verwaltung auch eine „Bildung“, die daran festhält, daß Re-Flexion — im Sinne des Zurückfragens — nicht nur abstrakt nach Argumenten zurückfragt, sondern nach der Geschichte unseres Denkens und Handelns, nach der Bedeutung der Überlieferung.

In den Schulsystemen der technisierten Industriestaaten setzt sich im Vergleich zu früher ein *neuer Funktionstyp von Institutionen* durch: mobil, pragmatisch, zukunftsorientiert — nicht mehr vergangenheitsorientiert. Dies ist einerseits notwendig. Andererseits übertragen die sich verstärkenden Verwaltungs-, Planungs-, Kontroll- und Rationalisierungsfunktionen mit ihrer instrumentellen Vernunft auf ihre Träger, besonders die Lehrer und Schulverwaltungsbeamten, eine neue Mentalität. Sie läuft auf eine *Schwächung des Mediums „Überlieferung“* hinaus. Historiker beobachten Ähnliches in der Breite des gesellschaftlichen Lebens. „Das Volksleben unserer Gegenwart ist nahezu geschichtslos geworden“ (H. Heimpel). Selbst für die bewußter lebenden Zeitgenossen wird die „Geschichte als Tradition“ durch die „Geschichte als Vollzug“ verdrängt, durch die „selbsterlebte Geschichte“ und das „Übermächtige ihrer Veränderungen“ (R. Wittram). Vor allem die fortschreitende Technisierung scheint den Geschichtsverlust zu fördern. „Turbine, Eisschrank, Radioapparat haben keine Geschichte, aber sie absorbieren die Aufmerksamkeit der Menschen, die durchaus Geschichte haben, in Produktion und Benützung“ (A. Mitscherlich)¹⁶.

Die letzte Wendung zeigt, daß man es sich mit dem Hinweis auf vermeintliche Unabänderlichkeiten zu leicht machen würde. Zum einen sind die psychischen und sozialen Folgen des Traditionsschwundes noch nicht abzuschätzen¹⁷. Zum anderen bleibt der grundsätzliche anthropologische Sachverhalt bestehen, daß Menschen „Geschichte haben“. Auch die Technik ist ein geschichtliches Phänomen, nicht ein Naturereignis¹⁸. Mit dem Hinweis auf menschliche Geschichte sollen darum nicht irgendwelche bereichernden Funktionen der Überlieferung museal gerettet werden. Es geht vielmehr um die *spezifisch humane Weise*, Welt zu haben, „*Gemeinschaft*“ zu haben. Was heißt das?

Beide, die „technische Praxis“ des Menschen und die „soziale, moralisch relevante Praxis“ sind auf *Verständigung* angewiesen (Karl-Otto Apel). Sprachliche Verständigung ist das Medium, in dem sowohl die Regeln der technischen Praxis auf ihren Geltungsanspruch hin befragt wie auch die Handlungsnormen der sozialen Praxis kritisiert und gerechtfertigt werden müssen. Jener Verständigungszusammenhang aber ist immer geschichtlich entstanden und durch Überlieferung vermittelt (Hans-Georg Gadamer). Daher bleibt Kritik an den Überlieferungskontext, den sie reflektiert, gebunden, gebunden folglich auch an Verstehen. *Reflexivität* und *Kritik* einerseits und *Interpretation* und *Verstehen* andererseits schließen sich nicht aus. Sie sind trotz der „Zweideutigkeit der hermeneutischen Erfahrung“ und der möglichen „Verzerrung“ sprachlicher Kommunikation durch Herrschaft prinzipiell aufeinander verwiesen. Dies gilt auch für den traditionskritischen nachaufklärerischen Standpunkt¹⁹.

3.2 Schulisches Rollenritual und Unterdrückung lebensgeschichtlicher Erfahrung

Der Mensch könnte nicht nur den Rückbezug auf vergangene Zeiten, er könnte auch die Rückwendung zu seiner eigenen Lebenszeit verlernen. Der Schwächung des allgemeinen Geschichtsbewußtseins entspricht der *Verlust der lebensgeschichtlichen Reflexion*. Bricht dort das Gespräch mit den vergangenen Generationen ab, so hier das Gespräch mit sich selbst. Im stets neuen Prozeß der Erinnerung, Auseinandersetzung und veränderten Annahme der eigenen Lebensgeschichte aber bildet und erneuert sich die *Identität* des einzelnen. Der Vorgang der Identitätsfindung und -sicherung hat eine *soziale Dimension* (Verhältnis personaler und sozialer Identität) und darin zugleich eine *zeitliche*: das Ich vergewissert sich durch Erinnerung und Antizipation.

Beide Dimensionen werden in unseren Schulen unterdrückt. Das gewöhnliche schulische Lernen ist wenig darauf angelegt, daß der Heranwachsende sich selbst und die anderen kennenlernt. Seine individuellen (und immer zugleich sozialen) lebensgeschichtlichen Erfahrungen werden nur partikular angesprochen und in den Unterricht einbezogen.

1. Im Zeichen der umfassenden Wissenschaftsorientierung der Schule dominieren von früh an *objektivierende Wissenschaftsmethoden* unter Vernachlässigung der *vorwissenschaftlichen Erfahrungen der Kinder*, obwohl selbst in den Naturwissenschaften und in der Mathematik Kinder ihren eigenen, lebensgeschichtlich bedeutsamen, vorwissenschaftlichen Weg zur Physik, Astronomie, Chemie, Biologie usw. gehen²⁰.

2. Alle Schulen versuchen heute, das Lernen zu *individualisieren*. Die Bildungsreform sorgt ferner zunehmend für die Möglichkeit „*lebenslangen Lernens*“. Beides könnte den Prozeß der Entdeckung der Identität in seiner lebensgeschichtlichen Erstreckung fördern. Beide Chancen bleiben jedoch unbittlich an das System *überindividueller Leistungsmessung* und *karriereorientierter Statuszuweisung* gebunden. Hierdurch werden jene Reformen zumindest ambivalent.

3. In Schulen als Orten institutionalisierten, kollektiven Lernens dominiert die Einweisung in *gesellschaftliche Grundrollen* (leistungs- und statusorientierte Berufsrollen, Konsumrollen, Rolle des politisch loyalen Bürgers). Es sind generelle Rollen, die den einzelnen übergreifen, und dennoch zugleich den ganzen Menschen nur *partikular* betreffen.

4. Ivan Illich u. a. haben den „*rituellen*“ Charakter der Einweisung in diese Rollen beschrieben²¹. Über die Wirkung aller ihrer Unterrichtsinhalte hinaus wirkt die Schule als ganze durch ihre ritualisierte Form sozialisierend. Die Jugendlichen machen über einen Zeitraum von 8—13 Jahren die stillschweigende, weil wie selbstverständlich institutionalisierte Erfahrung, Objekt von

Planung zu sein, Objekt von ständigen *Prüfungen* und *Messungen* unter von außen herangetragenem Maßstäben und Teil eines vorgegebenen gesellschaftlichen *Wettbewerbssystems*, für das bereits die erbrachte schulische Leistung der wichtigste Regulator ist.

Tieferreichende *normativ-kognitive Bedürfnisse*, die sich darauf richten könnten, jene gesellschaftlichen Werte nach ihrem Gehalt an Sinn, Bedeutung und Wahrheit zu befragen, werden weithin verschüttet. Noch stärker verdrängt werden die oft unbewußten *emotional-affektiven* und *sozialen Bedürfnisse*. Die Abwehrreaktionen der Schüler (vgl. das sogenannte hidden curriculum und die symptomatische Bedeutung der Disziplininkonflikte) sowie die Verweigerungsformen der Jugendlichen (politischer Protest und unpolitischer Rückzug) zeigen freilich, daß die rational planende schulische Verfügung über das persönliche Wachstum und über das Bedürfnis nach sozialen Beziehungen nicht gelingt²².

3.3 Depolitisierte Rückzug und politisierter Aktionismus

Die Steuerungsprobleme komplexer Industriestaaten und die Widersprüche, in die sich hierbei kapitalistisch organisierte Demokratien verwickeln, können verschiedene Formen gesellschaftlicher Krisen hervorrufen. Die einschneidendste ist die Legitimations- und Motivationskrise: Die Glieder der Gesellschaft verweigern dem Staat ihre Loyalität. Diese Krise droht bereits, wenn der Staat im Rahmen seiner finanziellen Ressourcen die materiellen Bedürfnisse nicht mehr hinreichend befriedigen kann. Sie greift noch tiefer, wenn sich das ideelle Potential erschöpft, das bis dahin die Sinnbedürfnisse der Glieder der Gesellschaft abdecken konnte, es sei denn, die Sinnbedürftigkeit stirbt ihrerseits ab und es schleichen sich Lebensgewohnheiten ein, die nicht mehr durch das Verlangen nach Legitimation der Handlungsnormen produktiv beunruhigt werden.

Depolitisierung ist die dritte Bedingung, unter der der Legitimationsdruck entfallen und sich die Rücksichtnahme auf demokratische Teilhabe erledigen würde. Beispiele können zeigen, daß einerseits langwierige demokratische Entscheidungsprozeduren für eine rationale Gesellschafts- und Bildungsplanung zu risikoreich, zu aufwendig und im ganzen folglich irrational sind. Andererseits verstärkt sich der Druck, Bildungsplanung als *Gesellschaftsaufgabe* zu verstehen: der Wille zur Teilhabe an Entscheidungen ist stärker geworden, parallel mit ihm aber auch die Widerstände dagegen (E. Eppler)²³.

Im ganzen überwiegen in der Bildungsreform der Bundesrepublik depolitisierte und resignative Haltungen: das Gefühl der Überforderung, Sich-Abfinden und resignativer Rückzug bei den *Lehrern*, die Beschränkung auf das mehr private Interesse am schulischen Fortkommen des eigenen Kindes bei den *Eltern*. Einseitige politisierte Reaktionen sind hierzu zum Teil nur das Gegenstück.

Politisierung überwindet nicht Depolitisierung, wenn damit agitatorische Überredung gemeint ist. Ein depolitisiertes Bewußtsein, das unfrei ist, weil ihm nicht mehr ermöglicht wird, in Alternativen zu denken, darf nicht durch ein politisiertes Bewußtsein „befreit“ werden, das nur eine Alternative zu denken erlaubt. Beide, *allgemeine Depolitisierung* und *einseitige Politisierung*, sind vielmehr Symptome der politischen Regenerierungsschwäche und der mangelnden gesellschafts- und bildungspolitischen Öffentlichkeit im ganzen; sie sind *Ausdruck der Entmutigung*.

Blicken wir kurz auf den bisher zurückgelegten Weg zurück: Von Freiheit und Gemeinschaft war immer nur stellenweise die Rede, und doch war die Bedrohung von beidem in jeder der drei behandelten Perspektiven eingeschlossen. Die fast äußerlich erscheinende finanzielle und strukturelle Vernachlässigung gesellschaftlicher Gruppen und Lebensbereiche einschließlich des Bildungswesens betrifft die Rahmenbedingungen (1). Technokratische Verkürzungen der Bildungsreform spiegeln gesellschaftliche Widersprüche, zwischen denen das, was not täte, weiter zerrieben wird (2). Die Reduzierung der Lernprozesse selbst, der Verlust geschichtlicher und kritischer Reflexivität, die Unterdrückung lebensgeschichtlicher Erfahrungen und Bedürfnisse und die Formen politischer Entmutigung, sie betreffen das Zentrum (3.1—3.3).

Vom richtigen Lernen hängt heute viel ab. Erziehung und Unterricht bestimmen mit, welche Erwartungen und Vorstellungen die junge Generation von der Form menschlicher „Gemeinschaft“ haben wird. Das Ausmaß bestehender Frustrationen, Entfremdungen, Entmutigungen und Unterdrückungen und das Maß möglicher „Befreiung“ hiervon hängen ebenfalls von Erziehung und Unterricht mit ab. Sie hängen ab von der Bewußtwerdung dieser Verhältnisse und von der konkreten, wechselseitigen Erfahrung nichtentfremdeter sozialer Beziehungen (beides versucht Paolo Freires Begriff der *Conscientization* zu verbinden, „Reflexion“ und „Aktion“). Was hängt heute vom christlichen Glauben ab? Wie artikuliert sich die Gesellschafts- und Bildungsverantwortung der christlichen Kirchen?

II. ZUR PÄDAGOGISCHEN UND THEOLOGISCHEN VERANTWORTUNG DER KIRCHEN

1. Die Lernfähigkeit der Kirchen als Problem

Die christliche Kirche ist die „*Gemeinschaft aller Gläubigen*“ (Augsburger Bekenntnis VII). Sie ist aber auch eine *Gemeinschaft von Lernenden*. In beidem sollte sie sich erweisen als „*Gemeinschaft der Freien*“²⁴. Die Kirche lebt, indem sie glaubt; sie lebt zugleich, indem sie lernt. Die Erziehungstraditionen der Kirchen in der Vergangenheit und die Vielfalt kirchlicher Erziehungsak-

tivitäten heute zeigen, daß die Formel von der lernenden Kirche bereits deskriptiv zutrifft²⁵. Nicht nur die Kinder in der Kirche lernen. Zunehmend wird die Bedeutung des Lernens in der kirchlichen Arbeit mit Erwachsenen entdeckt; die Gemeinde ist ein pädagogisches Feld²⁶. Jene Formel schließt jedoch zugleich ein normatives Problem in sich: Was *sollen* die christlichen Kirchen heute lernen? Wieweit sind sie *lernfähig* oder *lernunfähig*?

Die Verantwortung für den Menschen, den das Evangelium meint, ist unteilbar. Sie gilt für alle Lebenszusammenhänge, für das innerkirchliche und das gesamtgesellschaftliche Erziehungsfeld. Die Kirchen müssen daher ernst nehmen, was um sie herum geschieht. In den westlichen Industriestaaten wird ihre Lernfähigkeit u. a. von den drei Aspekten herausgefordert, die wir oben skizziert haben.

- Wir sehen die Ungleichheiten, Entbehrungen, Frustrationen auch in den sog. Überflußgesellschaften (I, 1). Haben die Kirchen Kraft zur Gesellschaftsdiakonie? Auf welcher Seite stehen sie in der Gesellschaftspolitik? Werden sie dem an der Gesellschaft leidenden Menschen helfen? Haben sie darüber hinaus den politischen Mut, die Ursachen der Leiden der Gesellschaft beim Namen zu nennen und zu überwinden zu suchen?
- Wir sehen die Widersprüche in der Gesellschaft und die Gefahr, daß die Reform des Erziehungswesens nicht nur im ganzen vernachlässigt, sondern auch technokratisch reduziert wird (I,2). Werden sich die Kirchen damit abfinden und schweigen? Werden sie die Beschäftigung mit den politischen und ökonomischen Hintergründen scheuen? Werden sie vielleicht sogar insgeheim einer Pädagogik zustimmen, deren Hauptinteresse darin besteht, die „Effektivität“ technologisch zu steigern?
- Wir sehen, daß unsere westlichen Demokratien und Sozialstaaten von immer mehr Bürgern beim Wort genommen werden. Die politischen Führungen könnten in der Zukunft stärker noch als in der Gegenwart versucht sein, sich von dem wachsenden Legitimationsdruck zu entlasten: Fragende und denkende Bürger sind oft unbequem (I, 3). Schon in der Schule entscheidet sich, ob der Mut zu Rückfragen und zur Reflexion geweckt wird oder nicht. Welchem Lernverständnis fühlen sich die Kirchen verpflichtet?

2. Der unentrinnbare Zusammenhang von Gesellschaft, Erziehung und Religion

Allen Anfragen geht die Frage voraus, ob die christlichen Kirchen jene skizzierten gesellschaftlichen und pädagogischen Probleme überhaupt als für sie relevante Probleme akzeptieren werden. Wird sich die Lernfähigkeit der Kirchen darin bewähren — dies ist ihre erste Probe —, daß die Kirchen einzusehen lernen, wie unentrinnbar sie als historisch konkrete soziale Größen in den

Zusammenhang von Gesellschaft, Erziehung und Religion einbezogen sind? Wir werden noch sehen, was es bedeutet, daß die Kirche als „Kirche Jesu Christi“ diesen Zusammenhang transzendiert. Durch den Hinweis auf die Unverfügbarkeit der Offenbarung Gottes an uns in Jesus Christus wird aber jener zuvor genannte Sachverhalt nicht aufgehoben. Wir können ihn noch zuspitzen: Ob die Kirchen es wünschen oder nicht, jede Religion wird gesellschaftlich verwendet und jede religiöse Erziehung hat gesellschaftliche Wirkungen. *Keine* Religion und Religionsgemeinschaft ist darum *politisch neutral*. Dies ist eine Trivialität, allerdings eine folgenschwere.

Anhand der deutschen Schulgeschichte kann man nachweisen, daß sich früher der Gebrauch christlicher Religion und christlicher Erziehung öffentlich, umfassend, direkt und unter Zustimmung von seiten der Kirchen vollzog²⁷. Heute haben wir eine Situation erstens der *Ambivalenz*, zweitens der zunehmenden *Konfrontation* (zum zweiten Merkmale s. u. II,3). Einerseits pflanzen sich Formen der offenen gegenseitigen Unterstützung von Staat und Kirche fort, oder sie entwickeln sich zu Modellen koordinierter Zusammenarbeit weiter. Andererseits sind die Kirchen aus der umfassenden und öffentlichen Zuständigkeit für die gesellschaftliche Wertorientierung und Motivationssicherung entlassen („Demonopolisierung“). Sie finden sich statt dessen als ideologische Größen unter anderen auf dem „Sinn-Markt“ miteinander konkurrierender Kräfte wieder²⁸. Die Gesellschaft scheint die christlichen Kirchen offiziell nicht mehr zu brauchen — und braucht die Religion dennoch. Welche Art von Religiosität paßt ihr am besten?

Es gibt Theologen, die ein neues Bündnis zwischen gesellschaftlichen Interessen und christlicher Religion heraufziehen sehen und begrüßen. Ihrer Meinung nach setzen sich Bewegungen kritisch-liberalen nichtkirchlichen Christentums durch, „weil auch die Welt sich durchsetzt, die in ihnen vorgebildet ist“. Gesellschaftliches und christliches Bewußtsein konvergieren, so sagen sie, ihre gemeinsamen Merkmale seien Subjektivität, Selbständigkeit und Freiheit²⁹. Stimmt diese Konvergenzhypothese allgemein? Steht nicht, wie wir sahen, die europäische Tradition freien, nonkonformistischen Denkens gerade auf dem Spiel?

Richtig ist zwar, daß sich in der neuen Situation des Wettbewerbs der Religionen und Ideologien auch die christliche Religion versubjektiviert: sie wird zu einer Angelegenheit der persönlichen Wahl, der persönlichen Vorliebe (preference). Wird sie damit — in der Breite der Gesellschaft — auch zu einer Sache *reflektierten und authentischen persönlichen Glauben*? In der breiten Mitte des gegenwärtigen religiösen Spektrums entwickelt und erhält sich vielmehr eine *privatisierte „Alltagsreligiosität“*³⁰ bzw. „*popular religion*“³¹ mit Formen *konventionell-rituellen* und *konsumorientierten „Gebrauchs“* von

Religion (Religion als Gebrauchsgut). Die Merkmale dieser Religion stimmen auffällig mit den oben beschriebenen allgemeinen Merkmalen individuellen und gesellschaftlichen Verhaltens überein:

- Dem Verlust der geschichtlichen Erinnerung allgemein entspricht der Schwund des Interesses an der christlichen Überlieferung.
- Dem schon durch die Schule eingeübten rituellen Rollenverhalten in Beruf und Freizeit entspricht die konventionelle Form christlichen Verhaltens (Taufe der Kinder, kirchliche Trauung und Beerdigung).
- Dem Konsum- und Wahlverhalten allgemein korrespondiert die Haltung des auch im religiösen Angebot auswählenden Verbrauchers.
- Nicht zuletzt entsprechen die privatistisch-depolitisierten Einstellungen in der Gesellschaft im ganzen der Privatisierung der Religion, ihrer Konzentration auf die Familie und die mit ihr zusammenhängenden Gewohnheiten, Bedürfnisse und Konflikte (vgl. zu diesen Punkten I,3.1—3.3).

In diesen Formen — und nicht in den reflektierteren — erhält sich das Christentum als *Religion der Gesellschaft*, als civic religion. Es erhält sich im Vergleich zu früher weniger öffentlich als nicht-öffentlich, weniger direkt als indirekt, weniger als offene politische Stützung denn als psychische Entlastung des Gesellschaftssystems, als gerade jene Entlastung, die unsere Gesellschaften brauchen (s. o. I,3). Der Sinnbedarf unserer modernen Gesellschaften wächst wegen der wachsenden Legitimations- und Motivationsprobleme zunehmend um so stärker, je mehr einerseits die traditionellen Lebensbedeutungen in ihrer überkommenen Form zerbröckeln und andererseits nur bedeutungsarme Planungsrationalität an ihre Stelle tritt, die jene Gehalte nicht ersetzen kann. In dieser Lage, so scheint es, brauchen die Gesellschaften speziell die innengewendete, privatisierte Religiosität. Sie brauchen sie „als Entlastung (soulagement) für das sozial mehr und mehr zum Objekt gemachte Individuum“³². Wie sollen sich die Kirchen in dieser Situation verhalten?

3. Die Kirchen zwischen gesellschaftlicher Anpassung und theologischer Authentizität

Es nimmt nicht wunder, daß die Repräsentanten der Kirchen *unsicher* sind, welchen Weg sie in Kirchenpolitik, Gesellschaftspolitik und Bildungspolitik einschlagen sollen. Die Ratlosigkeit betrifft besonders die pädagogischen Aufgaben, denn hier werden die Weichen gestellt. Welchem Selbstverständnis von Christentum und welcher Konzeption christlicher Erziehung sollen sie folgen? Mit den Erwartungen und Bestrebungen welcher kirchlicher Gruppen sollen die leitenden Gremien das Gewicht ihrer Autorität verbinden? Unter dem eigenen theologischen Selbstanspruch gerät die Institution Kirche hierbei in ähnliche, in diesem Falle *theologische Legitimationsnot* wie das politische Führungssystem.

Die Kirchenleitungen wissen sich unter die Forderung gestellt, das Handeln der Kirche *nicht primär strategisch* auszurichten, sondern nach möglichst klaren *theologischen* Maßstäben. Gerade die engagierten Gruppen in den Kirchen der Bundesrepublik aber interpretieren die christliche Überlieferung unterschiedlich, drängen mit unterschiedlichen Impulsen in die Diskussion, nehmen in unterschiedlicher Weise die kirchliche Institution radikal beim Wort. Sehr wahrscheinlich wird diese *Gegensätzlichkeit* auch auf der Vollversammlung in Djakarta besonders bei der pädagogischen Thematik zum Ausdruck kommen.

Die einen Gruppen halten auf mehr traditionelle Weise an Bibel und Bekenntnis fest. Sie zeigen meist größte kritische Zurückhaltung gegenüber den gesellschaftspolitischen und bildungspolitischen Aufgaben der Kirche. Andere Gruppen wissen sich ebenfalls in Übereinstimmung mit der biblischen Botschaft, fühlen sich aber auf Grund ihrer Interpretation gerade gedrängt, die gesellschaftliche und politische Dimension christlicher Verkündigung zu thematisieren, eingedenk des ohnehin unausweichlichen Zusammenhanges von Kirche und Gesellschaft. Beide Seiten beanspruchen theologische Authentizität. Beide Seiten treffen darum mit immer größerer Schärfe aufeinander. Dies ist aber nur die eine Front. — Zwischen ihr breitet sich das Spektrum privatisierter christlicher „Meinungsreligion“ aus, ohne theologische Klarheit und auch ohne politisch-soziales Engagement. Die engagierten Flügel müssen aus unterschiedlichen Gründen diese Alltagsreligiosität als Problem empfinden. Die Kirchenleitungen sind darüber hinaus mit dem komplizierten Spannungsfeld im ganzen konfrontiert. In dieser Lage ist die Versuchung groß, daß die Radikalität, Klarheit und Authentizität der christlichen Botschaft den individuellen und gesellschaftlichen Interessen an einer angepaßten innengewendeten und konventionellen Religiosität geopfert wird. Denn noch sichern diese Bedürfnisse den Kirchen ihre Breitenwirkung und ihren traditionellen Bestand.

4. Christliche Freiheit und Gemeinschaft in der Dialektik von Evangelium und Gesetz

Die christliche Botschaft ist anstößig und radikal, weil das *Evangelium von der Befreiung durch Jesus Christus kein Gesetz* ist. Es sperrt sich dagegen, als individuelle oder gesellschaftliche „Norm“ aufgefaßt zu werden. Theologisch besonders unerträglich ist der Gebrauch des christlichen Glaubens als gesellschaftliche und politische Religion (civic religion, bürgerliche Religion); denn das Christentum darf sich weder als eine Nationalreligion noch als eine Klassenreligion verstehen. Es ist nicht identifizierbar mit bestimmten nationalen und gesellschaftlichen Mythen oder Interessen; es ist ebensowenig identifizierbar mit den Mythen bestimmter gesellschaftlicher Schichten³³.

Freiheit und Gemeinschaft in Jesus Christus sind jedoch zugleich *konkret erfahrbar*. Wie Christus als das „Fleisch gewordene“ Wort Gottes verstanden wird, verkörpert („inkarniert“) sich christliche Befreiungserfahrung in menschlicher Existenz; diese aber ist immer gesellschaftlich. Die Erfahrung des Glaubens findet daher stets *gesellschaftlichen Ausdruck*, sowohl durch ein christliches Verhalten, das politisch und pädagogisch neutral sein will, wie durch eins, das politisch und pädagogisch parteilich ist. Das Evangelium ist keine politische Religion und doch notwendig politisch, verstanden im weiten Sinne dieses Wortes: es hat notwendig gesamtgesellschaftlich relevante Wirkung.

Wenn dies so ist, bedeutet es, daß die Botschaft und Erfahrung von der Freiheit und Gemeinschaft in Christus der *Unterschiedlichkeit und Zweideutigkeit* dieser Erfahrung in uns Menschen ausgesetzt bleibt, preisgegeben damit auch der unterschiedlichen gesellschaftlichen Verwendung durch uns selbst und andere. Die *biblischen Texte* sind zwar der nicht hintergehbare Interpretationsraum, von dem her die Prüfung erfolgen muß, wie die christliche Glaubenserfahrung richtig auszulegen ist. Aber er ist eben nur der Raum der Interpretation: Er ist nicht davon ausgenommen, daß wir durch ihn hindurch vom Worte Gottes *unterschiedlich* betroffen werden. Die Konflikte in den Kirchen reichen ja in diesen Raum hinein. Man kann den Sachverhalt auch, theologisch abstrakt, so ausdrücken, daß die Erfahrung des Evangeliums immer zugleich Gesetz wird, weil der Träger dieser Erfahrung, der Mensch, ein geschichtlich-gesellschaftlich bedingtes Wesen ist: *simul iustus et peccator*. Oder sozialwissenschaftlich ausgedrückt: Die befreiende Erfahrung, die der Glaube macht, wirkt selbstverständlich als Sinnkriterium für mein Denken und Fühlen und als Handlungsnorm für mein Wollen und Verhalten. Das Evangelium ist kein Gesetz und verkörpert sich doch als ein Impuls, der konkrete Gestalt annimmt, als sozialwissenschaftlich beschreibbare pädagogische und politische Norm, als „Gesetz“.

5. Befreiung durch Christus als Grundlage und Grenze befreiender Erziehung

Weil dies so ist, muß sich der Christ die Frage gefallen lassen, wofür er konkret Partei ergreift. So oder so ist der Ausdruck christlicher Existenz parteilich. Sich diese Rückfrage gefallen zu lassen, die Frage, wofür man als Christ eintritt und wie man sein Tun begründet, führt aber zu jener oben umrissenen kritischen Rechenschaftsabgabe als Grundmuster des auf Mündigkeit gerichteten Verhaltens. *Reflektierter Glaube* muß daher mit *reflektiertem Lernen* einhergehen, Lernen in jenen Bezügen, die ebenfalls oben angedeutet worden sind. Wir ziehen aus den Darlegungen in I, 1—3 und besonders aus dem Abschnitt II,4 drei übergreifende Konsequenzen.

5.1 Das Lernverständnis: Anteil geben an der eigenen Erfahrung der Befreiung

Man spricht in der Welt und in der Ökumene von Unterdrückung und Befreiung und meint ganze Erdteile, ganze Völker, ganze Klassen, ganze Gruppen. Pädagogisch gesehen, beginnt die Erfahrung von Macht und Ohnmacht im Alltag der Schulklasse, der Sonntagsschule, des Jugendkreises. Darum rücken die oben an dritter Stelle behandelten Fragen der Bildungs- und Lernprozesse (I, 3) jetzt an die erste.

Wer von befreiender Erziehung reden will, als Christ oder Nichtchrist, sollte schon den obigen Ausführungen angemerkt haben, daß kritische Auseinandersetzung nicht ohne den vorgegebenen Zusammenhang der Überlieferung (I, 3.1), Selbständigkeit und Ich-Identität nicht ohne den vorgegebenen Zusammenhang der eigenen Lebensgeschichte und sozialen Lebenswelt begriffen werden kann (I, 3.2). Befreiende Erziehung muß diese Vorgaben im Auge behalten und den gemeinten Zusammenhang berücksichtigen:

- Die Lasten zwischen dem Kind und dem Erwachsenen sind ungleichgewichtig: Das Kind ist schwach, hilfsbedürftig, abhängig; die Erwachsenen haben Einfluß und Macht. Das Kind wird angepaßt und muß sich fügen.
- Der Heranwachsende sollte die Möglichkeit haben, in die vorgegebene religiöse Welt frei einzutreten oder sich von ihr begründet zu distanzieren. Eben diese Möglichkeit hat er aber nur im Rahmen jenes ungleichgewichtigen Beeinflussungsprozesses, nicht außerhalb von ihm.

Der Sachverhalt ist kompliziert und leicht mißzuverstehen. Das fundamentale *konservative Mißverständnis* besteht darin, das, was sachlich und zeitlich grundsätzlich zusammengehören sollte, sachlich und zeitlich voneinander zu trennen: zuerst müsse der Heranwachsende möglichst lange Zeit vorwiegend autoritativ geführt werden; erst anschließend, „wenn er einen festen Standpunkt gewonnen habe“, könne die Auseinandersetzung freigegeben werden. In dieser Sicht wird der Zusammenhang zerbrochen.

Das *progressistische Mißverständnis* ist komplementär: es versagt dem Kind und Jugendlichen die erforderlichen Handlungsorientierungen und Erfahrungen des Widerstandes, meist in Unterschätzung der unausweichlichen Anpassungsvorgänge überhaupt.

Die *christliche Erziehungspraxis* — dies ist nachweisbar — verfehlt jenen Zusammenhang weithin immer noch im Sinne des ersten Mißverständnisses. Sie hält unnötige Ordnung in Form von Herrschaft aufrecht, und sie gibt länger als notwendig Denkvorschriften, anstatt den Heranwachsenden selbst entdecken zu lassen. Sie ist weitgehend eine Erziehung im Zeichen des Gesetzes, nicht der Freiheit. Die christliche Botschaft aber ist auf Befreiung des Menschen gerichtet. Hierin liegt begründet, daß die Vermittlung dieser Botschaft selbst nicht unfrei

erfolgen darf. Der Christ hat primär keine moralischen Normen zu vermitteln (noch dazu etwa gerade die jeweils gesellschaftlich passenden s. o.), sondern — das ist sein Erziehungsziel — seine eigene Erfahrung der Befreiung in Jesus Christus mitzuteilen, und zwar so, daß ein anderer aus freien Stücken an ihr teilhaben kann. „Wer glauben *muß*, glaubt nicht mehr. Wer einen anderen nicht enttäuschen will, glaubt ebensowenig³⁴.“ Die Erfahrung christlicher Freiheit bedeutet für den Glaubenden zwar gerade die Befreiung *von sich selbst* und die Rechtfertigung durch Gott. Trotzdem muß jeder diese Erfahrung persönlich machen können, unvertretbar *durch sich selbst*. Mit dieser Sicht ist ein Lernverständnis abgewiesen, das die Erziehung in der Kirche als gedankenlose, der Kritik entzogene Rollenübernahme und als Nachwuchssicherung um der Bestandserhaltung willen auffaßt.

5.2 Das Gesellschaftsverständnis: auf der Seite der Hilflosen und Unterdrückten

Wie erinnerlich stehen in den westlichen Gesellschaften die Merkmale erfüllten und befreienden Lernens nicht zufällig auf dem Spiel, sondern auf dem Hintergrund selbstwidersprüchlicher ökonomischer und politischer Interessen (vgl. I, 2). Die als freiheitlich-demokratische und soziale Gemeinschaften sich verstehenden Staaten werden heute radikaler als früher beim Wort genommen. Dürfen sich die Kirchen an *Gesellschaftsanalyse* und *Gesellschaftskritik* beteiligen? Ist nicht das Gesellschaftssystem schon ohnehin genug überanstrengt? Sollten die Kirchen nicht zur Stabilisierung beitragen, zur Vermeidung allzu grundsätzlicher Diskussionen über den Weg in die Zukunft? Vielen würde ein solches Stillhalten der Kirchen sehr entgegenkommen. Man könnte jene Meinung noch dadurch stützen, daß eine Beteiligung der Kirchen an diesen Fragen nicht ihr eigenes Wort sei. Das ist richtig. Die kritische Prüfung unserer Gesellschaft vollziehen andere auch und meist besser. Trotzdem kann auch die Kirche ihre *Gesellschaftsdiakonie* nicht betreiben, ohne *gesellschaftspolitisch* Position zu beziehen³⁵. Warum?

Die Erfahrung christlicher *Freiheit* ist immer auch die Erfahrung christlicher *Gemeinschaft*. Diese bezieht sich nicht nur auf die eigene Ortsgemeinde oder Landeskirche. Die Erfahrung der Gemeinschaft mit Christus macht Christen *unbegrenzt solidarisch* mit allen, für die Christus eingetreten ist. Hier schließt sich der Kreis. Die christlichen Kirchen sind grundsätzlich keine Nationalkirchen und auch keine Kirchen besonderer sozialer Schichten. Dies würde gerade der unbegrenzten Solidarität widersprechen, die die Armen *und* die Reichen, die Unterdrückten *und* die Unterdrücker meinen muß, in der Entfremdung, die beide umgreift. Der Weg Jesu Christi weist die Christenheit jedoch *primär auf die Seite der Hilflosen und Unterdrückten*. Die Kirchen der westlichen Über-

flußgesellschaften haben an dieser Stelle der Versuchung zu widerstehen, ihre Verantwortung nur auf den Schauplätzen der Dritten Welt zu suchen und der Verantwortung in ihren eigenen Gesellschaften zu entfliehen. Entfremdung, Mangel und Unterdrückung von Lebensmöglichkeiten kennzeichnen auf eigene und neue Weise auch die Industriekulturen der Ersten und Zweiten Welt (s. I,1).

5.3 Selbstrechtfertigung und Rechtfertigung durch Gott

Der Zusammenhang von Gesetz und Evangelium schließt in sich, daß die Frohe Botschaft von der Freiheit und Gemeinschaft in Christus, indem sie eingeht in den geschichtlichen und gesellschaftlichen Kontext, mit dem säkularen Kampf um mehr Freiheit und um erfülltere Gemeinschaft verwechselbar wird (vgl. II,4). Schon Jesus war jedoch auf Erden verwechselbar. Das Wagnis, die christliche Erfahrung der Freiheit und Gemeinschaft politisch-pädagogisch konkret auszudrücken, bedarf darum der Rechtfertigung, die jenes Wagnis selbst sich nicht geben kann.

Ich kann mir vorstellen, daß andere Pädagogen als Glieder christlicher Kirchen das gestellte Thema ganz anders behandelt hätten. Einigkeit müßte jedoch unter Christen darin bestehen, daß *jeder* Versuch, dem christlichen Glauben in menschlichen und gesellschaftlichen Kategorien Ausdruck zu geben, auf dieselbe Legitimation extra nos — außerhalb unserer selbst — angewiesen bleibt. Hier in allem Streit ökumenische Gemeinschaft zu haben und Freiheit in Christus zu bezeugen, wäre in einer Welt, die den Drang zur Selbstrechtfertigung absolut setzen könnte, die *Mitte* des Dienstes, den die Kirche der Welt schuldet.

ANMERKUNGEN

¹ Empfehlungen zur Reform der theologischen Ausbildung, hg. von T. Rendtorff und H. Reiß im Auftrag der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums, Stuttgart/Berlin 1973 (Reform der theologischen Ausbildung, Bd. 9)

² Vgl. v. Vf., Problemorientierter Religionsunterricht nach dem „Kontexttypus“, in: Ders., Schule und Religionsunterricht im Wandel, Heidelberg/Düsseldorf 1971, S. 264 ff. — H. B. Kaufmann (Hg.), Streit um den problemorientierten Unterricht in Schule und Kirche, Frankfurt/M. 1973

³ Bernhard Suin de Boutemard, Projektunterricht: Beispiel Religion, Düsseldorf 1973

⁴ Claus Offe, Strukturprobleme des kapitalistischen Staates, Frankfurt/M. 1972, S. 17, 153 ff.; vgl. auch André Gorz, Zur Strategie der Arbeiterbewegung im Neokapitalismus, Frankfurt/M. 1967, ⁶1971

⁵ C. Offe, Strukturprobleme. . . , a. a. O., S. 158; ders., Politische Herrschaft und Klassenstrukturen, in: G. Kress, D. Senghaas (Hg.), Politikwissenschaft, Frankfurt/M. 1969, S. 185

⁶ Klaus Hüfner (Hg.), Bildungswesen: mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im OECD-

Länderexamen, Frankfurt/M. 1973; dazu Holger H. Lührig (Hg.), „Wirtschaftsriese — Bildungszweig“. Der Diskussionshintergrund zum Bildungsgesamtplan 1973: Analyse des OECD-Reports, Reinbek b. Hamburg 1973

⁷ Ernst von Weizsäcker (Hg.), Humanökologie und Umweltschutz, Stuttgart 1972

⁸ C. Offe, Politische Herrschaft. . ., a. a. O., S. 185

⁹ Joachim Hirsch, Wissenschaftlich-technischer Fortschritt und politisches System, Frankfurt/M. 1970

¹⁰ Martin Osterland u. a., Materialien zur Lebens- und Arbeitssituation der Industriearbeiter in der BRD, Frankfurt/M. ³1973, S. 50; H. Kern, M. Schumann, Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein, Frankfurt/M. 1970

¹¹ Nach den Schätzungen eines Ausschusses der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung in der BRD würde der Entzug an Arbeitskräften 1980 ca. 1,3 Millionen betragen.

¹² In Anlehnung an Janne, H., Permanent Education — An Agent of Change. In: Information Bulletin (Council of Europa), 3, 1969, p. 24

¹³ Jürgen Habermas, Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt/M. 1973, S. 106 ff.

¹⁴ J. Habermas, a. a. O., S. 130, 131 ff.

¹⁵ Kritik an diesem reduzierten Verständnis von Weltbildungskrise, wie es sich u. a. bei Philip Coombs findet (The World Educational Crisis, New York), auch in : Büro für Erziehungsfragen (Hg.), Bildung — Ganz! Stuttgart/Berlin 1971

¹⁶ Hermann Heimpel, Der Mensch in seiner Gegenwart, 2. Aufl. Göttingen 1957, S. 26; Reinhard Wittram, Das Interesse an der Geschichte, 2. Aufl. Göttingen 1963, S. 96, 110; Alexander Mitscherlich, Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft, München 1963, S. 180

¹⁷ A. Mitscherlich, Pubertät und Tradition, in: L. v. Friedeburg (Hg.), Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln/Berlin 1965, S. 288 ff.

¹⁸ Georg Picht, Technik und Überlieferung, Hamburg 1959

¹⁹ Vgl. die in dem Band „Hermeneutik und Ideologiekritik“ (Frankfurt/M. 1971) versammelten Beiträge von K. O. Apel, H. G. Gadamer, C. v. Bormann und J. Habermas

²⁰ Martin Wagenschein, Agnes Banholzer, Siegfried Thiel, Kinder auf dem Wege zur Physik, Stuttgart 1973

²¹ I. Illich, Entschulung der Gesellschaft, München 1971 (am.: De-Schooling Society), ders., Schule — Ritual des Fortschritts, in: betrifft: erziehung, 1971, 3, S. 19 ff.

²² Vgl. in den U.S.A. u. a. die Arbeiten von Philip W. Jackson, Jules Henry, N. Postman/Ch. Weingartner, in der BRD s. bes. Franz Wellendorf, Schulische Sozialisation und Identität, Weinheim/Basel 1973. Beiträge dieser Autoren in: betrifft: erziehung 6 (1973), 5, S. 16 ff. („Der heimliche Lehrplan — Was *wirklich* gelernt wird“).

²³ Vgl. v. Vf.: Bildungsplanung als Gesellschaftsaufgabe, in: Tutzing Texten, Nr. 11, München 1973

²⁴ Vgl. das Studiendokument zum Thema: „Einheit der Kirche — Einheit der Menschheit“ der Konferenz von Löwen 1971; in: Josef Scharbert (Hg.), Zum Thema: Eine Kirche — eine Menschheit, Stuttgart 1971

²⁵ Gerta Scharffenorth u. a., Bildung als Aufgabe der Kirche, Problemskizzen und Modelle, Materialien zur Reform des kirchlichen Bildungssystems, Witten u. a. 1972

²⁶ Vgl. das von Enno Rosenboom auf der Konferenz der Schulreferenten der EKD in Tutzing vom 5.—7. 6. 73 entfaltete Programm der „Gemeindepädagogik“

²⁷ Vgl. v. Vf., Braucht unsere Bildung Religion? Zur gesellschaftlichen Verwendung religiöser Erziehung und zur Gesellschaftsferne der Religionspädagogik, in: H. Horn

(Hg.), *Begegnung und Vermittlung*, Gedenkschrift für I. Röbbelen, Dortmund 1972, S. 37 ff.

²⁸ Peter L. Berger, Thomas Luckmann, *Secularization and Pluralism*, Int. Jahrbuch f. Rel. soz., Köln/Opladen 1966, S. 73 ff.; dies., *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, Frankfurt/M. 1969, 1972

²⁹ Trutz Rendtorff, *Zur Säkularisierungsproblematik. Über die Weiterentwicklung der Kirchensoziologie zur Religionssoziologie*, in: Int. Jahrbuch f. Rel. soz., Köln/Opladen 1966, S. 51 ff., 67 f.

³⁰ Karl-W. Dahm, *Religiöse Kommunikation und kirchliche Institution*, in: K. W. Dahm, N. Luhmann, D. Stoodt, *Religion — System und Sozialisation*, Darmstadt/Neuwied 1972, vgl. auch die Phänomene „neutralisierter Religion“, beschrieben durch D. Stoodt (ebd.)

³¹ L. Schneider, M. Dornbusch, *Popular religion: Inspirational Books in America*, Chicago 1958

³² Danièle Hervieu-Léger, in: *Concilium*, Mai 1973, S. 319, mit Bezug auf Jean Guichard, *Eglise. Luttés de classes et Stratégies Politique*, Paris 1972

³³ Jürgen Moltmann, *Theologische Kritik der politischen Religion*, in: J. B. Metz, J. Moltmann, W. Oelmüller, *Kirche im Prozeß der Aufklärung*, München/Mainz 1970

³⁴ Martinus J. Langeveld, *Das Kind und der Glaube*, Braunschweig 1959, S. 43

³⁵ Vgl. die Beschlüsse der Synode der EKD vom November 1971 in Frankfurt/M., abgedruckt in: *Die Evangelische Kirche und die Bildungsplanung. Eine Dokumentation*, hg. von der Kirchenkanzlei der EKD, Gütersloh/Heidelberg 1972

Basisökumene auf der Kriechspur

VON OTMAR SCHULZ

Es wird nicht ganz leicht sein, die gegenwärtige Position und Fahrtrichtung der Basisökumene einigermaßen zutreffend festzuhalten. Sie ist zu vielgestaltig und zu unstat in ihrer Entwicklung. Mal hat man den Eindruck, jetzt geht es mit Siebenmeilenstiefeln voran, so vor allem in den Jahren 1966 bis 1969, als es für alle emanzipatorischen Bestrebungen einen günstigen Aufwind gab — und die ökumenische Bewegung ist sicher in vielerlei Hinsicht eine emanzipatorische Bestrebung. Doch als dieser Aufwind abflaute, entpuppte sich auch die Fortbewegungsart der Basisökumene eher als Echternacher Springprozession, wobei nicht immer ganz klar war, ob die Schritte rückwärts nicht doch größer waren als die vorwärts. Wenn man aber schließlich sehr sorgsam abwägt, dann muß man doch sagen: es geht trotz allem voran mit der Basisökumene und wäre es nur auf der Kriechspur, damit schnellere Bewegungen ungehindert überholen können. Soviel ist sicher: Visser 't Hooft könnte heute nicht mehr behaupten,