

- 25 Neu-Delhi, S. 130
 26 Uppsala, S. 13
 27 ZA in Utrecht 1972, in: HK 27 [1973] S. 350
 28 Joh 17,21
 29 I,2
 30 H. Krüger (Hrsg.), Genf 1973 (Beiheft zur ÖR Nr. 24) Stuttgart 1974, S. 17
 31 Mt 5,15
 32 Uppsala, S. 12
 33 L. Vischer (Hrsg.), Die Einheit der Kirche, München 1965, S. 94

Zu den pädagogischen Aufgaben der Kirche im Horizont der Thematik von Nairobi

VON KARL ERNST NIPKOW

Vorbemerkung zum Thema der Sektion IV¹

„Befreiung“ und „Gemeinschaft“ haben für die Menschen und Völker in den verschiedenen Regionen der Erde eine unterschiedliche Bedeutung. Was der Satz „Jesus Christus befreit und eint“ für eine „Erziehung zu Befreiung und Gemeinschaft“ besagt, muß im Wechsel zwischen biblischer Besinnung und der Auslegung der jeweils eigenen Lebenswirklichkeit erkannt werden. Jeder sollte die Erfahrungen seines Lebenskreises einbringen, seine Erfahrungen als Christ, als Mensch, als jemand, der auch für die Erziehung in seiner Gesellschaft und in seiner Kirche mitverantwortlich ist. Die die Christenheit verbindende gemeinsame Verantwortung kann nur sichtbar werden, wenn man aufeinander hört und die unterschiedlichen Situationen ernst nimmt.

I. ZUR PROBLEMATIK STAATLICHER GESELLSCHAFTS- UND BILDUNGSPLANUNG

1. Innergesellschaftliche und weltgesellschaftliche Herausforderungen

Verantwortungsbewußtsein, politische Kraft und Handlungsfreiheit eines Staates spiegeln sich darin, ob er mit seinen *Infrastrukturproblemen* fertig wird. Sie betreffen unmittelbar das Wohl des Menschen (Gesundheit, Bildung, Umweltschutz, Sozialhilfe für Behinderte und alte Leute, Verbesserung der Ar-

beitsverhältnisse u.a.m.). Messen lassen muß sich der Staat hierbei an der Einlösung der in seiner Verfassung inkorporierten Verpflichtung zu größerer sozialer Gerechtigkeit.

Die Fragen nach Frieden, Gerechtigkeit, Qualität des Lebens stellen sich heute jedoch nicht nur national, sondern zugleich international, als Verpflichtung zu „*weltinnenpolitischer*“ *Mitverantwortung*.

Die Menschheit steht vor überwältigenden Problemen: Bevölkerungsexplosion, Welternährungskrise, Grenzen der Rohstoffreserven, Sicherung des Weltfriedens, Überwindung des Weltklassensystems (Erste Welt — Dritte Welt). Die reichen, mächtigen Industrienationen stehen den armen, machtlosen Nationen gegenüber. In der Sicht der christlichen Bruderkirchen aus der Dritten Welt werden die Kirchen der westlichen Welt mit dem Reichtum und der Macht ihrer Welt identifiziert.

Bereits im Blick auf den Investitionsrückstand in der eigenen Gesellschaft sind die finanziellen Anstrengungen einer so mächtigen Industrienation wie der Bundesrepublik in der Infrastrukturpolitik einschließlich der Bildungspolitik unzureichend. Andererseits wirken angesichts der Armut der Dritten Welt die Verteilungskämpfe um das Bruttosozialprodukt und die Sicherung des eigenen Wohlstandes beschämend. Dabei ist diese Armut, verbunden mit Unterdrückung, von der Ersten Welt mitverursacht.

Die wirtschaftliche Rückständigkeit der Nationen Lateinamerikas etwa kann nicht nur auf kulturelle Rückständigkeit zurückgeführt werden. „Die lateinamerikanische Oberschicht war vielmehr in die Wirtschaftsinteressen der nördlichen Partner integriert. Während sich nun in Europa und Nordamerika die Modernisierung der Massen als Bedingung oder Folge der Industrialisierung ergab, lag sie in den rohstoffliefernden Regionen nicht im Interesse der die Produktion lenkenden Klasse. Hier ist also die Fortdauer der kulturellen Rückständigkeit eine Folge der wirtschaftlichen Rückständigkeit und diese eine Folge derjenigen wirtschaftlichen Arbeitsteilung, die man marxistisch als Ausbeutung bezeichnet. Der Protest des bürgerlichen Empfindens gegen dieses Wort verkennt, daß damit eine objektive Zwangsläufigkeit des Wirtschaftsprozesses bezeichnet wird, die sogar reibungslos verläuft, wenn sie nicht mit subjektiv ausbeuterischen Gelüsten einhergeht, sondern mit dem guten Gewissen des Vertrauens in die Vernünftigkeit der Ordnung, die man vertritt“ (Carl Friedrich von Weizsäcker)².

Ob in Lateinamerika, in Schwarzafrika und anderswo der heutige Zustand fortauern wird, „hängt wesentlich daran, ob die weltweiten Interessen fortbestehen, die ihn aufrechterhalten“ (ebd. S. 333). Die wirtschaftspolitischen und die mit ihnen verbundenen machtpolitischen Beharrungstendenzen der Groß-

mächte sind stark. Außerdem wird aller Voraussicht nach der mit wirtschaftlicher Wachstumspolitik verknüpfte Zivilisationssoß der modernen Kultur die unterentwickelten Länder selbst gegen ihren Willen, gegenläufig zur Wiedergewinnung nationaler und kultureller Identität, weiter mitreißen. *Kapitalismus* und *Staatssozialismus* verbindet heute ein ähnlicher *Expansionismus*. Allenfalls objektive Grenzen des Wachstums könnten diesen Expansionismus zum Umdenken zwingen — wenn es zu spät ist. „Die ungebrochene Vitalität des Kapitalismus steht in Spannung zur Zerstörung von Natur und Kulturen und zur Aufrechterhaltung sozialer Ungerechtigkeiten, die er zu verantworten hat. Die Prognose für ihn dürfte vorerst lauten: Kraft und Krisen. Langfristig muß zumindest um des Schutzes der Umwelt willen ein Stillstand oder eine radikale qualitative Änderung des Wachstums der Produktion eintreten; ob das kapitalistisch-liberale System dazu fähig ist, ist ungewiß“³. Ungewiß ist auch, ob der Sozialismus seinem Dilemma als „Staatsmacht“ entfliehen kann. Seine imperialistisch-staatssozialistischen Formen sind kein alternatives Modell, weder wirtschaftspolitisch noch gesellschaftspolitisch und anthropologisch.

„Sollte die Menschheit, welche die moderne Kultur zu schaffen vermocht hat, nicht vermögen, deren Folgeprobleme zu lösen?“ C. F. von Weizsäcker's Resümee bezweifelt es. „Die moderne Kultur bringt mit sich eine beispiellose Steigerung der Macht des Menschen über die Natur und über seinesgleichen. Diese Macht bleibt nicht latent, sie wird ausgeübt. Die moderne Kultur bringt aber nicht zugleich mit sich ein zuverlässig funktionierendes Bewußtsein für den richtigen Gebrauch dieser Macht. . . Die moderne Kultur ist in ihrer gegenwärtigen Entwicklungsphase eine Kultur ohne Weisheit, ohne Vernunft“⁴.

Bedrohlich ist nicht nur die kritische strukturelle Verfaßtheit des Weltzustandes, bedrohlich ist vor allem die mangelhafte Lernfähigkeit zumal der Überflußgesellschaften. Die Frage der Prioritäten einer Gesellschaft, so zeigt sich, ist ein *politisches* und ein *pädagogisches* Problem.

2. Der Anspruch staatlicher Bildungsgesamtplanung

Gesellschaftsplanung einschließlich Bildungsplanung ist für westliche Gesellschaften ein relativ neues Instrument, um den Herausforderungen zu begegnen. Verstärkte zentrale staatliche *Bildungsgesamtplanung* (Kompetenzzuwachs des Bundes, Betonung der Verantwortung des Staates unabhängig von öffentlicher oder privater Trägerschaft im Schulwesen, Einrichtung zentraler Planungsinstanzen, Entwicklung umfassender Planungsmodelle usw.) ist Ausdruck des Wunsches nach effektiverer Bewältigung der ökonomisch und gesellschaftspolitisch bedingten notwendigen Entwicklung des Ausbildungssektors. Durch das Bildungs- und

Ausbildungswesen erhält und erneuert sich ein Gesellschaftssystem auf den Ebenen der systemgerechten *Qualifikationen* und *Motivationen*. Alle gesamtgesellschaftlichen Anforderungen schlagen letztlich auf das Bildungswesen durch; hierzu gehört auch die Fähigkeit einer Nation (jedes einzelnen), den Weg in die Zukunft begründet zu verantworten.

Für den einzelnen bedeutet die angegebene Entwicklung die immer stärkere Einbeziehung in Prozesse institutionalisierten Lernens. „Immer mehr Menschen werden immer länger und intensiver an gelenkten Lernprozessen teilnehmen müssen“ (Hellmut Becker)⁵. Wie wird dieses Lernen aussehen?

3. Grenzen des Planungsvermögens

Dem Planungsvermögen des Staates sind *informationelle, finanzielle und grundsätzliche Grenzen* gezogen:

- Dem Staat fehlt zum einen das erforderliche Diagnose-, Prognose- und Steuerungswissen.
- Das politische System stößt bei der Realisierung seiner Planungen zum anderen „auf finanzielle Grenzen, die es nicht oder nur um den Preis gravierender und wiederum kostenträchtiger Folgeprobleme zu überschreiten vermag. Der Teil des gesellschaftlichen Produkts, den der Staat zu absorbieren und anzuwenden vermag — diesen doppelten Prozeß bezeichnen wir als staatliche Kapitalmobilisierung —, ist chronisch unterproportional den finanziellen Anforderungen, die sich dem Staat stellen. Die chronischen Finanzprobleme werden durch zyklische verschärft“ (V. Ronge/G. Schmiege)⁶. Förderung in einem Bereich geht auf Kosten von Vernachlässigung in anderen.
- Mit Recht muß drittens prinzipiell gefragt werden, ob die „planende Vernunft“ nicht überbeansprucht wird. Solange die Vernunft der Planung nur „instrumentelle Vernunft“ ist (siehe nächster Punkt), läßt sich durch Planungsrationalität allein gesellschaftliches „Glück“ auf die Dauer nicht herstellen (F. H. Tonbruck)⁷.

4. Instrumentelle Reduktion der Planung

Da der öffentliche Mehrbedarf in unserer Gesellschaft nicht zu Lasten der wachstumsrelevanten privatwirtschaftlichen Investitionen und des allgemeinen Wohlstandskonsums gedeckt werden soll (noch ist beides tabu), folglich die dem Staat zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen im Verhältnis zu den sozialpolitischen, bildungspolitischen und „weltinnenpolitischen“ Anfor-

derungen chronisch unterproportional sind (s. o.), ist die Strategie der *Steigerung der Effektivität bei Niedrighaltung der Kosten* die logische Folge.

Damit aber gerät die Bildungsreform in das Gefälle instrumenteller Rationalität. Die Verbesserung der *Mittel* (lernzielorientierte Unterrichtsplanung, Leistungsmessung und Auslese durch Tests, Lehren und Lernen im Medienverbund usw.) verdrängt die Diskussion der *Ziele*, den substantiellen Streit um die menschlich bedeutsamen Lebensauslegungen.

Nichts aber ist als pädagogische Aufgabe im Blick auf die überwältigenden, miteinander verschränkten weltgesellschaftlichen und innergesellschaftlichen Probleme so wichtig wie eine *erweiterte (Welt) Verantwortung*; sie setzt beharrliche Veränderungen unserer Einstellungen voraus und ist damit eine langfristige Lernaufgabe.

5. Aporien der Planungslegitimation

Die Planungslegitimation zentral steuernder staatlicher Instanzen ist in Demokratien immer nur eine geliebene Legitimation, die nicht nur formal-demokratisch abgesichert werden kann, sondern der Rückkoppelung durch eine *denk- und mitsprachefähige Gesellschaft im ganzen* bedarf. Dies ist um so notwendiger, je deutlicher das konzeptionelle Defizit, das Sinndefizit zentraler Bildungsplanung erkennbar wird: Übergreifende zentrale Bildungsplanung beschränkt sich in der Bundesrepublik zunehmend darauf, Bildungsbedarf und -nachfrage zu bedenken und strukturelle Rahmen zu entwerfen (siehe den Weg vom „Rahmenplan“ des Deutschen Ausschusses (1959) über den „Strukturplan“ des Deutschen Bildungsrates (1970) zu der noch dürreren Sprache des „Bildungsgesamtplans“ der Bund-Länder-Kommission (1973)), während inhaltliche Probleme ausgeklammert oder so formalisiert werden, daß sich alle Gruppen über Formelkompromisse einigen können.

Das *Sinndefizit* staatlicher Planung ist einerseits verständlich. Der Staat muß in einer pluralistischen Gesellschaft das vorhandene, aber kontroverse Sinnpotential der Gesellschaft unterbieten, da er seinem Selbstverständnis nach weltanschaulich neutral und überparteilich sein muß — ohne in ideeller, politischer und ökonomischer Hinsicht überparteilich sein zu können (s. die faktische Abhängigkeit von dominierenden Gruppeninteressen) und auf Grund der verpflichtenden Standards des Grundgesetzes überparteilich sein zu dürfen (s. seine Rolle als Wahrer des Gesamtinteresses). Dies ist seine Aporie. — Der *Sinnbedarf* unserer modernen westlichen Gesellschaften wächst andererseits um so stärker, je mehr die traditionellen Lebensbedeutungen in ihrer überkommenen Form zerbröckeln und nur bedeutungsarme Planungsrationalität an ihre Stelle tritt.

6. Planender Staat — kritische, verantwortliche Gesellschaft

In dieser Situation müßte die staatliche Gesellschafts- und Bildungspolitik dafür Sorge tragen, daß die *Sinnpotentiale der Gesellschaft* in kritisch-konstruktiver und transparenter Auseinandersetzung produktiv werden können — in pädagogisch verantwortbarer Weise auch in der Schule selbst. Die politische und moralische Kraft eines Staates hängt letztlich davon ab, ob er von einer kritischen Gesellschaft getragen wird, die für die Frage nach dem *gemeinsamen „guten Leben“* politisch und ethisch sensibilisiert ist. Ein durch basisdemokratische Dynamik in positiver Unruhe gehaltenes parlamentarisches System entspricht dem Verständnis gelebter Demokratie. Diese Forderung ist jedoch zweischneidig.

In der Bundesrepublik steht nachweislich einer verhältnismäßig kleinen, vorwiegend unter sich verkehrenden und die Ämter kumulierenden Machtelite eine Bevölkerung gegenüber, „die an der ‚Regierung‘ orientiert“ ist, d. h. „auf eine andere Weise als zu Zeiten des deutschen Kaiserreiches, jedoch nicht weniger stark, gouvernemental eingestellt ist“ (R. Wildenmann)⁸. Die Forschung zu den Erscheinungsformen und Hintergründen politischer Apathie spricht vom „beschäftigten Menschen“⁹.

Auch „im Sinne von Wertorientierungen ist die Bevölkerung immer voraussetzungsloser geworden. Heute sind es etwa noch ein Drittel der Bevölkerung, die sich den Kirchen, insbesondere der katholischen, oder den Gewerkschaften so verbunden wissen, daß diese Zugehörigkeit das soziale oder politische Verhalten nachdrücklich bestimmen kann. Gewachsen ist dagegen der Einfluß des wahrgenommenen Wirtschaftsablaufes und dessen Bedeutung für die individuelle Nutzenbefriedigung. Diese Erwartungen werden in die Träger politischer Ämter hineinprojiziert. Sie werden zu politischen Symbolfiguren — heute begeistert gelobt, morgen gehässig verfehmt. Diese Art plebiszitärer Kräfte ermöglicht erst die elitäre Herrschaftsstruktur und bedingt auch den personellen Dynamismus in dieser Struktur“ (R. Wildenmann, a.a.O.).

Die Formel einer kritischen, verantwortlichen Gesellschaft als Pendant zum handelnden, planenden Staat meint somit nicht „diese Art“ plebiszitärer Demokratie; sie meint mit der Betonung der Rolle der Gesellschaft allerdings auch nicht die „Herrschaft der Verbände“.

Zwischen den Machteliten (zum Teil mit ihnen personell verwoben) und der Bevölkerung vermitteln auf oft fragwürdige Weise die Verbände. Sie sind notwendig, weil Interessen, die nicht organisationsfähig sind und damit nicht so artikulationsfähig werden, daß man sie beachtet, wenig Chancen haben. Die Gefahr aber, die gleichwohl von den Interessenverbänden ausgeht, „liegt in der Anonymität ihres Einflusses, in der mangel-

den Kontrollierbarkeit ihrer Macht“. Anders als der Staat sind sie nicht verfassungsmäßig gehalten, das allgemeine Interesse über ihre partikularen Gruppeninteressen zu stellen. Da aber „der Prozeß der Vermachtung des gesellschaftlichen Lebens durch die großen Interessengruppen“ voranschreitet, kommt es „in erster Linie darauf an, daß sie der öffentlichen Diskussion gestellt werden und daß sie dort ihr tatsächliches Potential und auch ihre Legitimation aufzudecken haben“ (K. Lefringhausen)¹⁰.

II. DIE GESELLSCHAFTLICHE HERAUSFORDERUNG DER KIRCHE UND DIE THEMATIK VON NAIROBI

1. *Freiheitsverlust und Sinnkreis (Gemeinschaftsverlust)* *als Fragen an die Kirche*

Eine weitergreifende Interpretation könnte die Grenzen des Planungsvermögens als „Freiheitsverlust“ und die Aporien der Planungslegitimation als „Sinnverlust“ deuten. Welche Kraft wird unsere Gesellschaft in beiden Richtungen in Zukunft entfalten? Was haben gesellschaftliche Gruppen wie die Kirchen zu alledem zu sagen? Welche Aufgabe haben die Kirchen zur Herstellung und Sinnggebung einer öffentlichen, das Gemeinwohl betreffenden Diskussion auf dem Wege zu einer „verantwortlichen Gesellschaft“? Könnten sie dazu beitragen,

1. die *Handlungsfreiheit* unserer modernen Kultur zu erhalten oder wiederzugewinnen: Politische Handlungsspielräume für das Gemeinwesen, Transparenz der Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse, Teilnahmemöglichkeit und Mitsprachefähigkeit für den einzelnen; „Öffentlichkeit“; *Befreiung* aus der Gebundenheit an vermeintlich unauflösbare Systemzwänge?

2. der *Sinnkrise* unserer Zeit zu begegnen, wenn ja, in welcher Richtung, nur im Blick auf die private individuelle Sinnversorgung oder auch im Blick auf gesamtgesellschaftlich bedeutungsvolle Alternativen, im Blick auf ein gemeinsames, „gutes Leben“, das der menschlichen Bestimmung nach christlicher Sicht entspricht? *Gemeinschaft* als Inbegriff erfüllter menschlicher Beziehungen.

2. *Die Aufgabe der Kirche im Horizont der Verschränkung* *von „Freiheit“ und „gemeinsamem Leben“ (Gemeinschaft)*

a) *Der Verantwortungsrahmen*

Aufgabe der Kirche auf *gesellschafts- und bildungspolitischer Ebene* („Handlungsfreiheit“) sollte es sein, im Rahmen ihrer Mitwirkungsmöglichkeiten im Bildungswesen die *Zieldiskussion* über die Zukunft unserer Gesellschaft auf ihre

Weise unter dem Gesichtspunkt menschenmöglicher und menschlich notwendiger Humanität in Fluß zu halten.

Aufgabe der Kirche auf der *pädagogisch-theologischen Ebene* („Sinnkrise“) sollte es sein, als *Gemeinschaft der Freien* die *Freiheit zur Gemeinschaft* zu bezeugen, die im gekreuzigten Jesus von Nazareth als dem Worte Gottes an die Welt aller Welt angeboten wird.

b) *Die Verschränkung von Freiheit (Befreiung) und Gemeinschaft — anthropologisch gesehen*

Die *Verschränkung* von Freiheit (Befreiung) und Gemeinschaft im Leitthema der 5. Vollversammlung und im Teilthema der Sektion IV ist eine der bedeutendsten der Gesamtthematik von Nairobi.

Schon oben ist deutlich geworden, daß es in unserer Gesellschaft (und im Bildungswesen) nicht nur um das notwendige und mögliche Maß an Freiheit geht, sondern in der Sinnfrage um die Bestimmung menschlichen Lebens als eines gemeinsamen Lebens, anders ist es nicht menschlich. Die gemeinte Verschränkung kann auf vielfältige, pädagogisch bedeutsame Weise zunächst bereits durch nichttheologische anthropologische Einsichten gestützt werden.

- Die vorausgehende *Erfahrung einer verlässlichen Umwelt* ist — deutlich ablesbar an den frühen Mutter-Kind-Beziehungen — die Voraussetzung des Hineinwachsens in Selbständigkeit und Freiheit. „Die einfachste und früheste soziale Verhaltensweise ist das ‚Nehmen‘, nicht im Sinne des Sich-Beschaffens, sondern in dem des Gegeben-Bekommens und Annehmens“ (E. H. Erikson)¹¹.
- *Vertrauen und Verantwortung* (letzteres: „heißt, sich zeitlich [vergänglich] zu erfahren“) sind Grundelemente raum-zeitlichen Erlebens und Voraussetzungen der „Strukturen der Moral“ (Dieter Wyss)¹². Das Weltbewußtsein ist im Selbstbewußtsein vorgegeben.
- Der Mensch lernt das Reden in der 1. Person, das Ich-Sagen, weil er in der 2. Person als Du *angeredet* wird; dies gilt *gegenseitig*. „Die erste Sprachstufe, die täglich daher zu erneuernde Sprachstufe des Menschengeschlechts ist die gegenseitige, reziproke namentliche Anrede“ (Eugen Rosenstock-Huessy)¹³.
- *Sinnerfahrung und Sinnkonstitution* sind ein „*gemeinschaftlicher*“ Prozeß. Die Identität kommt so zustande, „daß das Individuum das wird, als das andere es ansprechen. Dazu gehört, daß es sich die Welt im Gespräch mit anderen zu eigen macht und daß ihm Identität und Welt nur so lange wirklich bleiben, wie das Gespräch mit anderen aufrechterhalten wird. . . Die subjektive Wirklichkeit der Welt hängt mit anderen Worten am dünnen Faden des Gesprächs“ (Peter L. Berger)¹⁴.

— In der „Kritischen Theorie“ wird heute die Möglichkeit einer leeren Freiheit, einer bedeutungslosen Emanzipation, einer *Emanzipation ohne Gehalt* nicht mehr ausgeschlossen¹⁵. Nicht zufällig ist darum der tatsächliche geheime Leitfaden dieser einflußreichen Sozialphilosophie das Wozu der Freiheit, die Idee des „gelungenen“ bzw. „wahren Lebens“ als Antizipation einer sozialen „Lebensform“ (J. Habermas)¹⁶.

Zusammengefaßt: Gegenüber den tradierten und bestehenden Zwängen und Ungerechtigkeiten wird Freiheit als Emanzipation notwendig. Befreiung von Unterdrückung und Fremdbestimmung hat den Charakter kritischer Negation; sie will einen repressiven sozialen Zustand überwinden und markiert damit zugleich die Notwendigkeit des Übergangs in ein anderes soziales Verhältnis, ohne allerdings dies Verhältnis selbst substantiell bestimmen zu können. Freiheit als Emanzipation ist nicht von sich aus schon ohne weiteres die neue Wirklichkeit menschlicher Verbundenheit. Sie ist als Negation dessen, was nicht sein soll und darf, gleichsam ein transitorischer Begriff, „das vibrierende Zünglein, der fruchtbare Nullpunkt“. Hier liegt ihre Notwendigkeit und zugleich ihre Grenze; denn „die Unabhängigkeit ist ein Steg und kein Wohnraum“ (M. Buber)¹⁷. Die epochale Thematik ist folglich umschreibbar als Unterdrückung oder Eröffnung freier und sinnerfüllter, gerechter sozialer Beziehungen.

c) Die Verschränkung von Freiheit (Befreiung) und Gemeinschaft — theologisch gesehen

Zwischen den skizzierten Einsichten der Sozialpsychologie und philosophischen Anthropologie einerseits und der Thematik von Nairobi andererseits besteht keine Identität, aber eine zutiefst nachdenklich stimmende *Entsprechung*. Im Lichte des Evangeliums — christologisch gesehen — geht christlicher Freiheit das Geschenk der Gemeinschaft in der in Christus real gewordenen Mitleidenschaft und Hingabe Gottes an den Menschen *voraus*, ebenso wie die zuteil gewordene Befreiung in der verheißenen Gemeinschaft aller Menschen als Brüder Christi und Söhne Gottes sich *erfüllt*.

Der spezifisch „christliche“ Sinn dieser *Befreiung* und *Gemeinschaft* „in Christo“ ist ein *dreifacher*:

- Gemeinschaft mit Gott als seine Söhne, als seine „Kinder“ und „Miterben Christi“ (Röm 8,14ff, Gal 4,4-7),
- Gemeinschaft mit den anderen als Brüder Jesu Christi (mit anderen einzelnen, anderen Gruppen, anderen Schichten, anderen Völkern, anderen Rassen) (Mt 25,40) und
- Gemeinschaft mit der Kreatur, der ebenfalls zur Befreiung berufenen geschöpflichen Lebenswelt im ganzen (Röm 8,21).

Von hierher gesehen sind die Kirchen, sind alle einzelnen Christen gehalten, eine dreifache Verheißung zu bezeugen: Die Einheit der Menschen unter sich und mit der brüderlich zu behandelnden Schöpfung in Gott als dem Schöpfer und Versöhner.

Der versöhnende Wille Gottes ist ein für allemal sichtbar geworden im Gekreuzigten — auf anstößige Weise, denn die zugesprochene und geforderte Versöhnung ist unbedingt, und in ihrem Zeichen muß jener Freiheitsbegriff aufgegeben werden, der die eigene Freiheit auf Kosten anderer meint. Begriffe wie „Emanzipation“, „Selbstbestimmung“ und „Freiheit“ — einerseits mit Recht die Leitideen der modernen Pädagogik — stehen andererseits in Gefahr, nur die eigene Identitätssicherung und Machtbehauptung auf Kosten des anderen zu befördern, anderer einzelner, anderer Gruppen, ganzer anderer Regionen (Dritte Welt): Ausbeutung des Menschen und der kreatürlichen Lebenswelt im Namen des „freien Spiels der Kräfte“. Dieser Freiheitsbegriff hat mit dem Gekreuzigten nichts gemein. Der gekreuzigte Jesus von Nazareth befreit zur Solidarität, nicht zur Konkurrenz, zur Liebe, nicht zu unterdrückender Herrschaft.

„Jesus ist für alle da, setzt keine Bedingungen für seine Hinwendung zum Nächsten. Zugleich ist aber dieser Jesus kein gelassener Neutraler: Sein Wort und seine Tat hat eine Tendenz, spricht Ja und Nein; segnet den vorgegebenen Zustand nicht, sondern verheißt und gebietet eine bestimmte Veränderung: zugunsten der Mühseligen und Beladenen, der Armen und Bedrängten“ (J. M. Lochman)¹⁸.

III. DAS DILEMMA KIRCHLICHER BILDUNGSVERANTWORTUNG IN EINER VOLKSKIRCHLICHEN SITUATION

1. Die (kirchen)soziologischen Bedingungen der Verwirklichung gesellschaftlicher und kirchlicher Aufgaben

Die Erneuerungs- und Humanisierungsfähigkeit einer Gesellschaft hat politische und pädagogische Voraussetzungen. Es geht immer auch darum, ob die Menschen bereit und fähig sind, mitzudenken und mitzuhandeln. Dies aber ist ein langfristiges Sozialisations- bzw. Bildungsproblem.

Auch die Kirche ist auf ihre *Mitglieder* angewiesen. Sie stößt dabei auf eine schwierige Situation, nicht zuletzt innerkirchlich.

- Ein gesellschafts- und bildungspolitisches Engagement der Kirche ist von der volkshkirchlichen Mehrheit der Mitglieder nicht gefragt.
- Der Faktor „Bildung“ signalisiert für die Kirche ein zweischneidiges Risiko.

— Funktional ist für Staat und Kirche eher ein Engagement der Kirche im privaten Bereich des einzelnen und seiner volksgemeinschaftlichen Bedürfnisse.

Überlegungen über die pädagogischen Aufgaben der Kirche müssen diesen kirchensoziologischen Hintergrund berücksichtigen.

2. Das kaum gefragte gesellschaftsinnovatorische und bildungspolitische Engagement

a) Funktionsschwund der Kirche im öffentlichen Leben

Solange die Gesellschaft christliche Gesellschaft war, bildeten „private“ und „öffentliche“ Funktionen der Kirche für die Zwecke der Gesellschaft eine Einheit. So zeigt etwa die deutsche Schulgeschichte, daß die den Bürger in die Gesellschaft integrierenden, vor allem moralischen Wirkungen christlicher Erziehung vom Staat öffentlich in Anspruch genommen wurden. Er konnte sich im Gegensatz zum weltanschaulich neutralen Staat von heute öffentlich mit den kirchlich-christlichen Einflußfaktoren identifizieren. Umgekehrt erlaubten und förderten es die gesellschaftlichen Verhältnisse, daß auch die Kirche von sich aus öffentlich werden und das politische Handeln der Obrigkeiten bis ins einzelne sanktionieren konnte. Im Leben des Bürgers waren bürgerliche Existenz und christliche Existenz ebenfalls nicht getrennt. Im Schulalltag war die staatliche Schule eine christliche Schule (Konfessionsschule).

In der Gegenwart ist dies anders. *Schulreform und Bildungsplanung bedürfen der Kirche nicht mehr*¹⁹.

b) Korrespondenz staatlicher und volksgemeinschaftlicher Mitgliedererwartungen

Die Mehrheitserwartungen der Mitglieder der evangelischen Kirche korrespondieren mit der Marginalisierung der öffentlichen gesellschaftlichen Verantwortung der Kirche. Die Mitzuständigkeit der Kirche im Feld der sozialen Dienste wird zwar nicht bestritten, aber mehr im traditionellen diakonischen Sinn verstanden. Zurückhaltung zeigt die Mehrheit auch gegenüber einer Aktivität der Kirche im allgemeinen Erziehungs- und Bildungsbereich, noch größere Reserve gegenüber dem Einsatz der Kirche im gesellschaftspolitischen und weltgesellschaftlichen Bereich (z. B. Entwicklungshilfe)²⁰.

3. Das gefragte volksgemeinschaftlich-seelsorgerliche Engagement

a) Gesellschaftliche Funktionalität der Kirche im Bereich privatisierter Religiosität

Christliche Religion hat ihre Bedeutung für den Staat nicht verloren, sondern nur verschoben. Das Christentum verhält 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. Da bedeutungsarme Planungsrationale nicht an die Stelle von „Sinn“ treten kann (s.o.), brauchen die modernen, mehr und mehr technologisch gesteuerten Gesellschaften speziell die innengewendete, privatisierte Religiosität. Sie brauchen sie als „Entlastung für das sozial mehr und mehr zum Objekt gemachte Individuum“ (J. Guichard).

b) *Komplementäre Korrespondenz staatlicher und volkskirchlicher Mitgliedererwartungen*

Komplementär zur Korrespondenz staatlicher und volkskirchlicher Abwehr eines über das gewohnte Maß hinausgehenden sozialpolitischen und bildungspolitischen Engagements steht die Korrespondenz der Erwartungen beider Seiten im Blick auf die private (Lebens)-Sinnversorgung. Eines der eindrucklichsten Ergebnisse der Mitgliedschaftsuntersuchung der EKD ist das Verlangen einer breiten Mehrheit nach *lebensbegleitender Sinnhilfe* (Bedeutung der Kasualien, Rolle des Pfarrers als Person usw.)²¹.

4. Die Zweischneidigkeit des Bildungsfaktors

a) *„Bildung“ als bestandserhaltende Notwendigkeit für Staat und Kirche*

Die Hebung des Lernniveaus und die quantitative sowie zeitliche Ausdehnung der Lerngelegenheiten sind trotz der skizzierten Planungsgrenzen ein *gesamtgesellschaftliches Erfordernis*. Zwar besteht keineswegs ein allgemeines Interesse (so keines etwa auf Seiten der Wirtschaft) an einer Ausweitung und Intensivierung der Lerngelegenheiten für *alle*. Die Forderung der „*Lerngesellschaft*“ heißt in der Regel: *bedarfsgerechte* Effektivitätssteigerung des Bildungswesens. In diesem Sinn ist Bildung eine bestandserhaltende Notwendigkeit. Daß der Sinn von Bildung damit nicht erschöpft ist, wird noch anzudeuten sein.

Die *Kirche* ist ebenfalls *auf Lernen angewiesen*. Lernen ist eine Grundfunktion der Kirche. Die umfangreiche innerkirchliche pädagogische Arbeit in Geschichte und Gegenwart ist der *faktische* Beleg dafür, daß trotz möglicherweise anders gearteter theologischer Sätze Kirchenzugehörigkeit als Produkt religiöser Erziehung bzw. religiöser Sozialisation erwartet wird. Die Zumutung an den Christen, daß er versteht, was er liest und hört, und daß er über seinen Glauben Rechenschaft abgeben kann, ist die *theologische* Begründung für die Notwendigkeit von Lernen.

b) *Bildung als bestandsgefährdendes Risiko für Staat und Kirche*

Bildung ist mehr als bestandserhaltende, bedarfsgerechte Berufsqualifikation. Ein bildungsgeschichtlicher Rückblick könnte zeigen, daß seit ihren Ursprüngen in Griechenland und abendländisch-christlicher Überlieferung Bildung

- eine politische Dimension (polis),
- einen utopisch-transzendenten Sinn (Plato, Mystik, französische Revolution),
- kritisch-reflexiven Charakter (Aufklärung),
- einen geschichtlichen Bezug (Bedeutung der Überlieferung)
- und einen kommunikativ-sozialen Sinn

mit sich geführt hat. In diesen ihren Dimensionen aber ist Bildung ein Risiko:

- Politisch artikulierte Denkfähigkeit kann sehr unbequem werden.
- Die utopisch-transzendente Orientierung kann die gegebenen Verhältnisse in Frage stellen.
- Die kritisch-reflexive Haltung fragt nach Gründen, fordert Rechenschaft.
- Der geschichtliche Raum hält das Denken in Alternativen wach.
- Kommunikative und soziale Verantwortung sperrt sich gegen individualistische private Engführungen.

Staatliche Bildungsplanung sucht Wege einer Bildungsreform, die jene möglichen Risiken in übersehbaren Grenzen hält. Die Kirche könnte versucht sein, die Dinge ebenso zu sehen und den Sinn von Bildung zu reduzieren; denn *kritische Distanz zur Bildung* korreliert hoch mit *Lebensalter* und *Bildungsstand*. Kommt beides zusammen, verstärkt sich die Distanz. Jugendliche mit anspruchsvollerem Bildungsniveau sind mithin in ihrem Verhältnis zur Kirche besonders sensibilisiert: kritisch abständig, aber auch kritisch erwartungsvoll!²²

Die Kirche hat einerseits alles Interesse daran, „daß zugeschriebene Mitgliedschaft sich, soweit irgend möglich, in erworbene, d.h. verstandene, bejahte, persönlich übernommene und in der Lebenspraxis ausgedrückte Mitgliedschaft umsetzt. Sie ist dabei aber, angesichts einer nach wie vor großen Stabilität volkswirtschaftlicher Sitte, hinter der vitale Bedürfnisse angenommen werden müssen, auf just dasselbe Instrument angewiesen, durch das sie anscheinend in Bedrängnis gerät: auf Bildung“ (Wie stabil ist die Kirche? S. 248).

Die Mehrheit der Kirchenmitglieder wird durch *vorkritische, traditionale Verhaltensmuster* bestimmt, durch das, was sich gesellschaftlich von selbst versteht. Auch die innerkirchlichen Erziehungsaktivitäten (kirchlicher Unterricht usw.) sind noch in großem Maße von denselben Verhaltensmustern bestimmt. Daher „liegt es für die Kirche mehr als nahe, eben diese Selbstverständlichkeit zu stabilisieren. Auf längere Sicht aber müßte sie eben damit ihre Basis gefährden, denn durch die Expansion formaler Bildung wird das Selbstverständliche zum Problem“ (249).

IV. PÄDAGOGISCHE GRUNDAUFGABEN DER KIRCHE ALS PROBE IHRES SELBSTVERSTÄNDNISSES UND IHRER LERNFÄHIGKEIT

1. *Das pädagogische Handeln der Kirche zwischen gesellschaftlicher Anpassung und theologischer Authentizität*

Die völlige Auslieferung des Weges der Kirche an religiöse Bedürfnisse und gesellschaftliche Erwartungen ist theologisch unerträglich. Die Verweigerung einer theologisch sachgemäßen Antwort und kirchlichen Hilfe auf diese Bedürfnisse und Erwartungen ist unbarmherzig. Der innerkirchliche Pluralismus stellt unsere Kirchen in der Bundesrepublik zur Zeit vor schwere Fragen.

Pädagogisch gesehen, kann nicht ein einziger Weg beschritten werden; notwendig ist ein *multiplés Konzept mehrerer pädagogischer Grundaufgaben*, die nicht gegeneinander ausgespielt werden dürfen, obwohl sie zum Teil in starker Spannung zueinander stehen. Jeder dieser Aufgaben entspricht eine bestimmte Dimension von *Kirche*. Ekklesiologie, Praktische Theologie und Religionspädagogik stehen an dieser Stelle miteinander in engstem Zusammenhang.

2. *Erste Grundaufgabe: lebensbegleitende erfahrungsnabe Identitätshilfe — das Recht der Volkskirche*

Im *Horizont von Lebensalltag und Lebensgrenzen* (Erfahrung von Angst, Leid, Tod, Lieblosigkeit, Langeweile, Einsamkeit) hängen die Sicherheit der eigenen *Identität* und die Erfahrung von *Kommunikation (Gemeinschaft)* eng zusammen. Welche Hilfe könnte die Kirche geben, daß Menschen gemeinschaftsfähig werden und ihre Identität gewinnen?

In der *Schule* erfahren unsere Kinder in diesen *lebensgeschichtlich bedeutsamen* Dimensionen ihrer Existenz *wenig Hilfe*, zu wenig Hilfe auch durch den Konfirmandenunterricht.

Was lernen unsere Kinder in der Schule, was lernen sie nicht? Sie lernen das Kalkül der Berechnung individueller Leistung bis auf zwei Dezimalstellen rechts vom Komma; sie lernen Genugtuung über die eigene Leistung, mehr noch die Angst vor dem Versagen. Lernen sie auch, einem anderen zu helfen, mit ihm zusammenzuarbeiten, sich über seine Leistungen zu freuen? „Haben wir gelernt, wie man sich für neue Erkenntnisse offenhält, wie man friedlich um die Wahrheit ringt, wie man mit anderen Menschen in echter schöpferischer Gemeinschaft zusammenlebt, wie man den anderen Menschen liebt, ohne ihn zum Eigentum, zum Objekt zu machen? Lieben und mit der Zeit umgehen — um nur zwei wichtige Beispiele unserer an Lieblosigkeit und Langeweile leidenden Gesellschaft zu nennen — hat man uns nicht beigebracht. Was wirklich wichtig ist,

scheint man nicht in der Schule zu lernen“ (Vorbereitungsheft Jakarta/Nairobi 1975, 38f)²³.

Seelsorge und Erziehungshilfe im Lebenszyklus ist in praktischer Theologie und Religionspädagogik bis jetzt noch nicht als Gesamtkonzept entwickelt worden. (Überlegungen hierzu jedoch durch Ernst Lange kurz vor seinem Tod in seinem denkwürdigen Vortrag auf dem Hofgeismarer Symposium des Bildungspolitischen Ausschusses der EKD im Februar 1974.)

Gegenüber den Möglichkeiten der Schule haben jedoch gerade *Konfirmandenunterricht, kirchliche Jugendarbeit*, und „*Gemeinde-Pädagogik*“ (E. Rosenboom) in dieser Dimension eine besondere Chance zur Eröffnung befreiender Erfahrung erfüllter sozialer Beziehung. Das setzt freilich voraus, daß Lernen nicht als entfremdete Wissenskumulation verstanden, sondern daß an Erfahrungen gelernt und die *biblische Botschaft* mit den *menschlichen Erfahrungen* (Angst, Enttäuschungen, Hoffnungen, konkreten Alltagsproblemen) in der Sprache, die die Menschen verstehen, zusammengebracht wird.

3. Zweite Grundaufgabe: Erziehung zu gesellschaftsdiakonischer und politischer Verantwortung — Kirche für andere

Die Kirche steht spätestens seit Uppsala 1968 vor der sozialen Frage im Weltmaßstab. Orientierungspunkt der ersten pädagogischen Aufgabe ist in gewisser Hinsicht immer noch das eigene Ich, die Sicherung der eigenen Identität, die enge private Lebenswelt.

Die Verflechtungen in der Welt und der Grundsinn der Kirche des Gekreuzigten als einer „Kirche für andere“ bedeuten heute mehr als je zuvor in der Geschichte der Menschheit und der Kirche, daß „der Nächste“ nicht mehr nur unser Nachbar nebenan, sondern auch der hungernde, unterdrückte, nachweislich von uns in der ersten Welt ausgebeutete, weil wirtschaftlich von uns abhängige Nachbar in Afrika oder Südamerika ist.

So wie Glaube und Liebe (Werke) zusammengehören, können und dürfen *Verkündigung, Erziehungshilfe, Sozialarbeit und Gesellschaftspolitik* als Weisen kirchlichen Dienstes an der Welt nicht gegeneinander ausgespielt werden; sie sind aufeinander zu beziehen.

Konkret: Man kann Kindern einer Münchener Obdachlosensiedlung oder einer südamerikanischen Favela nicht nur *pädagogisch* helfen (etwa durch kompensatorische Erziehungshilfe), sondern muß sozialpolitisch (z. B. wohnungspolitisch) die Verhältnisse verbessern; dies heißt Arbeit nicht nur mit Kindern, sondern *Sozialarbeit* auch mit den Erwachsenen und die Sorge für entsprechende *gesellschaftspolitische* Initiativen. Daß dies im Namen des Gekreuzigten geschieht, kann nicht anders als gesagt, es muß *verkündigt*

werden. Im Namen dieses Gekreuzigten sind Unterdrücker und Unterdrückte zu einem neuen Sein im Zeichen von „Freiheit“ und „Gemeinschaft“ eingeladen.

Christlicher Dienst in der Welt wird in dem, was er tut, *verwechselbar*, er ist in dem, worauf er sich beruft, *unverwechselbar* (Propriumsproblem).

4. Dritte Grundaufgabe: Das Wagnis kritisch reflektierter Religiosität — (selbst)kritische Kirche

Glaube hat seit dem Apostel Paulus *denkender Glaube* zu sein. Wir sind gehalten, über die Hoffnung, die in uns ist, Rechenschaft abzugeben (1Petr 3,15). „Kirchlichkeit“ als domestizierte gesellschaftliche Selbstverständlichkeit steht unter dem Anspruch, persönlich, theologisch reflektierte, eigene Haltung zu werden.

Dies ist nicht nur ein bildungstheoretisches Postulat (s. o.), sondern ein zutiefst theologisches: Ohne die christliche Freiheit zum Vernunftgebrauch, im Wissen um ihre Grenzen, gäbe es nicht wissenschaftliche Theologie.

Schulischer Religionsunterricht, freie evangelische Schulen in kirchlicher Trägerschaft sowie Formen *theologischer Erwachsenenbildung* haben hier ihre besonderen Chancen, die sie bereits nutzen. Die Geschichte des Religionsunterrichts wie überhaupt die der evangelischen Schulpolitik nach dem letzten Krieg kann, besonders in den letzten anderthalb Jahrzehnten, als eine Geschichte der schrittweisen Respektierung des Gewissens der Lehrer und des Gewissens der Schüler verstanden werden, im Sinne des Wortes der Synode von Berlin-Weißensee 1958: „Die Kirche ist zu einem freien Dienst an einer freien Schule bereit“.

In einer mehr und mehr technologisch verplanten Schule können Religionsunterricht und evangelische Schulen in kirchlicher Trägerschaft, für die innerhalb der staatlichen Bildungsplanung der Spielraum gesichert bleiben muß, alternatives Denken und alternative Praxis verkörpern. Christlicher Glaube ist nicht repressiv, sondern Bedingung menschlicher Freiheit²⁴.

5. Vierte Grundaufgabe: Der ökumenische Weg — Kirche als das ganze Volk Gottes

Im Namen der Vernunft kann das Denken unter Zwang geraten, dann, wenn andere für einen denken und den Denkweg vorschreiben. In Staat, Gesellschaft und Kirche ist dies lange üblich gewesen und zum Teil noch heute so. Wirklich eigenständige Bürger sind ebenso unbequem wie eigenständig denkende Christen. Bildung in diesem Sinn ist ein Risiko (s. o.). Dennoch kann sie nicht einfach von oben „verordnet“ werden.

Hilfen „von oben“ sind sinnvoll, wo sie sich mit dem selbständigen Suchen „von unten“ verbinden und von den Suchenden so erbeten werden, *wie es ihren Lebens- und Lernsituationen gemäß ist*. Seit Uppsala werden die großen ökumenischen Konferenzen für die Kirchen in unserer westlichen Welt zu der schwierigen zu verarbeitenden Lektion, daß die christlichen Kirchen in den unterschiedlichen Kontexten dieser Welt ihre eigenen Wege gehen müssen (vgl. u. a. die Botschaft der Allafrikanischen Kirchenkonferenz in Lusaka 1974).

Wo geschieht christliche Erziehung wirklich nachhaltig in diesem *spannungsreichen*, gleichwohl unausweichlichen ökumenischen Horizont? Wieweit praktizieren wir christliche Einheit und Gemeinsamkeit in der Vielfalt der aufeinander stoßenden christlichen Standpunkte und Glaubenshaltungen? Wieweit gelingt es, unsere eigene Wahrheit, die wir für die christliche Wahrheit halten, so zu sehen, daß sie durch die Wahrheit des anderen Glaubensbruders, den wir zunächst gar nicht zu verstehen scheinen, zu einer *größeren Wahrheit* werden könnte, die uns beide „eint“? (Das heißt auch, daß etwa unsere christlichen Brüder in Afrika von uns die Gefahren des Nationalismus lernen sollten, die Problematik einer möglichen christlichen Sanktionierung des „Nation building“).

6. Der vierfache Sinn „befreiender Erziehung“

„Befreiende Erziehung“ in christlicher Verantwortung heißt nicht, daß Erziehung an die Stelle von Erlösung tritt, an die Stelle von dem, was allein Gott wirken kann. Befreiende Erziehung wird darum auch nicht einfach die Unfreiheit dieser Welt aufheben können. In der Erziehung geht es stets nur um das menschenmögliche, freilich auch um das menschlich notwendige Maß an Eröffnung von Freiheit. Nur in diesem begrenzten Sinn können und sollten die vier pädagogischen Grundaufgaben helfen,

- daß Menschen von Lebensangst für ein Leben in Hoffnung frei werden;
- daß sie von ihrem eigenen Ich für ein Leben für andere frei werden;
- daß sie im Horizont der Verantwortung für andere zum Gebrauch ihrer Vernunft frei werden, auch ihrer politischen Vernunft,
- daß nicht zuletzt die christlichen Kirchen aus ihren parochialen und provinziellen Gebundenheiten für die verheißene eine Kirche und eine Menschheit frei werden.

ANMERKUNGEN

¹ Der folgende Artikel — als Vortrag gehalten auf der Jahrestagung des Kirchlichen Außenamts für die Ökumenereferenten der EKD am 9. Oktober 1974 — führt Überlegungen fort, die ich bereits in Heft 1974/1 der ÖR über die pädagogische Thematik der nächsten Vollversammlung entwickelt habe. Eine ausführliche Darlegung der hier

wie dort mehr stichwortartig geäußerten Gedanken ist einer im Laufe dieses Jahres erscheinenden größeren Veröffentlichung über die Grundlagen der Religionspädagogik vorbehalten

² Die Menschheit von außen betrachtet, in: EvKomm. 7. Jg., 1974, H. 6, S. 332

³ C. F. v. Weizsäcker, a.a.O., S. 329. — Die Forderung eines Wachstumsstillstandes oder zumindest sehr langsamen Wachstums — damit der Übergang von Wachstumsgesellschaften zu Gleichgewichtswirtschaft — geht auf den ersten Bericht des Club of Rome zurück (D. Meadows u. a., Die Grenzen des Wachstums, Stuttgart 1972). Inzwischen ist die völlige Absage an jegliches Wachstum durch einen zweiten Bericht korrigiert worden (M. Mesarović, E. Pestel, Menschheit am Wendepunkt. — 2. Bericht an den Club of Rome, Stuttgart 1974). Die neue Studie sieht jedoch ebenfalls eine unausweichliche Verschärfung der Weltkrisen heraufziehen, wenn auch in den einzelnen Weltregionen in unterschiedlicher Weise, unterschiedlichem Ausmaß und unterschiedlicher Schnelligkeit

⁴ Ausblick auf die Weltgesellschaft, in: EvKomm. 7. Jg., 1974, H. 7, S. 395, 396

⁵ Hellmut Becker, Bildungsforschung und Bildungsplanung, Frankfurt/M. 1971, S. 120. — Zum Ausmaß der weltumspannenden Entwicklung zur „Lerngesellschaft“ vgl. auch den UNESCO-Bericht „Wie wir leben lernen“, hrsg. von E. Faure u. a. (1972), dt. Reinbek bei Hamburg 1973. — Das Tableau der Bildungsreform in der Bundesrepublik einschließlich ihrer Antagonismen und Ambivalenzen habe ich auf der Bildungssynode der EKD 1971 in Frankfurt darzulegen versucht (Die evangelische Kirche und die Bildungsplanung. Eine Dokumentation, Gütersloh und Heidelberg 1972, S. 17 ff)

⁶ V. Ronge, G. Schmieg, Restriktionen politischer Planung, Frankfurt/M. 1973, S. 53 ff, 157, 266

⁷ F. H. Tenbruck, Zur Kritik der planenden Vernunft, Freiburg und München 1972.

⁸ R. Wildenmann, Ein Amt stützt jeweils das andere. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über die Eliten, in: EvKomm. 7. Jg., 1974, H. 8, S. 468

⁹ G. Zimpel (Hg.), Der beschäftigte Mensch. Beiträge zur sozialen und politischen Partizipation, München 1970

¹⁰ K. Lefringhausen, Herrschaft und Interessenverbände, in: EvKomm., 7. Jg., 1974, H. 8, S. 460 f

¹¹ E. H. Erikson, Identität und Lebenszyklus, Frankfurt/M. 1973, S. 65

¹² D. Wyss, Strukturen der Moral. Untersuchungen zur Anthropologie und Genealogie moralischer Verhaltensweisen, 2. Aufl. Göttingen 1970, S. 18

¹³ E. Rosenstock-Huessy, Der Atem des Geistes (1950), Frankfurt/M. o. J., S. 60

¹⁴ P. L. Berger, Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft, Frankfurt/M. 1973, S. 17, 18 (amer. Orig.: The Sacred Canopy, 1967)

¹⁵ „Könnte eines Tages ein emanzipiertes Menschengeschlecht in den erweiterten Spielräumen diskursiver Willensbildung sich gegenüber treten und doch des Lichtes beraubt sein, in dem es sein Leben als ein gutes zu interpretieren fähig wäre? Die Rache einer für die Legitimation von Herrschaft über die Jahrtausende ausgebeuteten Kultur bestünde dann, im Augenblick der Überwindung uralter Repression, darin, daß sie keine Gewalt, aber auch keinen Gehalt mehr hätte“ (Zwischen Kunst und Politik. Eine Auseinandersetzung mit Walter Benjamin, in: Merkur 26, 1972, S. 869, zit. n. M. Greiffenhagen (Hg.), Emanzipation, Hamburg 1973, S. 41)

¹⁶ J. Habermas, Technik und Wissenschaft als „Ideologie“, Frankfurt/M. 1968, S. 164, 167; ders., Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik (1970), in: K.-O. Apel u. a., Hermeneutik und Ideologiekritik, Frankfurt/M. 1971, S. 154 f; ders., Vorbereitende Be-

merkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in: J. Habermas, N. Luhmann, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Frankfurt/M. 1971, S. 139 ff

¹⁷ M. Buber, Über das Erzieherische (1925), in: Rede über Erziehung, Heidelberg 1960, S. 26 f

¹⁸ J. M. Lochman, Die Aktualität der Theologie des Wortes. Das Barmer Bekenntnis als ein Ruf nach vorn, in: EvKomm. 7. Jg., 1974, H. 5, S. 280

¹⁹ Bezeichnend hierfür ist die folgende Passage aus einem Beschluß der Schulreferentenkonferenz der ev. Gliedkirchen vom 25.1.1974 zur gegenwärtigen bildungspolitischen Lage: „Die Partnerschaft zwischen Kirche und weltanschaulich neutralem Staat wird zwar weiterhin konstatiert, während gleichzeitig der Kirche die Rolle eines Verbandes unter anderen zugewiesen wird, der sich auf diesem großen und so entscheidenden Gebiet (der Bildungspolitik und Schulreform im ganzen, Verf.) auf seine Mitsprache im Religionsunterricht und die Sorge für die von ihr selbst getragenen Schulen zu beschränken hat, die freilich aber gleich wieder in staatliche Bildungsplanung und Schulgesetzgebung einbezogen werden.“ Festgestellt wird, daß sich in den Bildungsplanningstendenzen der letzten Zeit „ein neues Selbstverständnis des Staates artikuliert und zugleich das Verhältnis von Kirche und Staat ändert“ (abgedruckt in: ibw-Journal, 12. Jg., 1974, H. 6, S. 15

²⁰ H. Hild (Hg.), Wie stabil ist die Kirche? Gelnhausen und Berlin 1974, S. 95, 211, 214 ff. Zu den politischen Erwartungen vgl. jedoch die Problematik der Antwortvorgaben in dieser Untersuchung. „Die Umfragen zur gemeinsamen Synode der Bistümer haben hier sehr viel präziser gefragt und bei immerhin 50 % der Katholiken die deutliche Bejahung eines ‚politischen‘ Auftrags der Kirche festgestellt, vgl. G. Schmidtchen, Zwischen Kirche und Gesellschaft, 24 ff. Dabei ist freilich zu beachten, daß diese Einstellung unter Katholiken eine ungebrochene Tradition hat, während bei den Evangelischen die Unterscheidung der beiden Reiche von Anfang an das Kirchenverständnis mindestens theoretisch bestimmt und sich in traumatischen Erfahrungen seit 1918 und 1933 verschärft hat“ (ebd. S. 216)

²¹ H. Hild (Hg.), a.a.O., S. 211 f, 233 ff, 275 ff. Siehe zuvor schon die ähnlichen Hypothesen K.-W. Dahms

²² Ebd., S. 245 ff

²³ Verlag Otto Lembeck (Frankfurt/M.) und Friedrich Reinhardt-Verlag (Basel)

²⁴ Vgl. W. Lohff, Glaubenslehre und Erziehung, Göttingen 1974, S. 65 ff