
Gott

Peter Bubmann

Kommt Gott ins Spiel der Pädagogik, sind sofort pädagogische Grundfragen berührt. Woher nimmt die Erziehungswissenschaft ihre Zuversicht, den Menschen zum besseren Leben hinführen zu können? Worin liegen letzte Begründungen und Zielhorizonte der Bildung? Welchen Menschen meint die Allgemeinpädagogik, wenn sie von Pädagogischer Anthropologie und Bildsamkeit spricht?

Nach einer (zu) langen Phase der Dominanz der Kirche über das Erziehungswesen bis 1918 und einem knappen Jahrhundert der zunehmenden Verdrängung des Religiösen aus der allgemeinen Pädagogik besteht im 21. Jahrhundert die Chance, wieder unverkrampfter die pädagogisch-anthropologisch wertvollen Impulse religiöser Traditionen in die Pädagogik und Bildungstheorie einzubringen (vgl. Wulf/Macha/Liebau 2004; Ziebertz/Schmidt 2006; Schweitzer 2011).

Naheliegender ist es, dass Religionspädagogen wie kirchliche Dokumente die religiöse Dimension im Bildungsdenken herausarbeiten und mit den Kategorien von Freiheit und Menschenwürde verbinden (vgl. Kirchenamt der EKD 2003; Schweitzer 2011). Gott (bzw. die religiöse Dimension) wird dann als eine letztlich notwendige Voraussetzung pädagogischer Prozesse und der Bildsamkeit des Menschen thematisch, die die Pädagogik nicht selbst schaffen kann. Der Hinweis auf das biblische Menschenbild wird dabei eingebracht als „befreiende Bedingung der Möglichkeit menschlich maßvollen, der eigenen Grenzen bewussten Denkens und Tuns“ (Kirchenamt der EKD 2003, S. 60). Vom zu bildenden Menschen werde also dann angemessen geredet, wenn auch sein Status als Geschöpf und Gegenüber Gottes zur Sprache komme. Eine (katholisch-)transzendentaltheologische Variante dieser theologisch-anthropologischen Fundierung der Pädagogik legte der katholische Allgemeinpädagoge und Theologe Helmut Peukert schon in den 1980er Jahren vor: Ein Freiheit ermöglichendes pädagogisches Handeln sei auf voraussetzungslose kreativ-kommunikative Freiheitsvorleistungen angewiesen. Der Grund solcher im Bildungsprozess immer schon unterstellten Freiheit könne letztlich nur eine

auch noch die Opfer der Geschichte rettende absolute, befreiende Freiheit sein – eben der Gott der Bibel (vgl. Bubmann 1995, S. 288–295). Gott wird hier in die Begründung der Pädagogik eingeführt, um deren Paradoxien und Grenzfragen zu bearbeiten (etwa die Frage, warum dem noch nicht autonomen Subjekt im Erziehungsprozess von Anfang an bereits Freiheit und Würde zu unterstellen sei). Er ist dabei zunächst als befreiender Grund der Existenz und der menschlichen Freiheit gedacht. Der Gottesgedanke und -glaube hilft, die pädagogisch unverzichtbare Hoffnung auf die Möglichkeit von Humanität und Solidarität zu bewahren. „*Das Bildungsprojekt* bleibt aber *unvollständig* ohne die Konfrontation mit jenen menschheitlichen Grunderfahrungen, die in Grenzsituationen und an der Grenze der eigenen Erfahrungsfähigkeit gemacht wurden und gemacht werden und die von der Religionsgeschichte auf so unterschiedliche Weise bezeugt werden“ (Peukert 2004, S. 81).

Auch ohne diesen transzendentaltheologischen Hintergrund tauchen in der neueren Allgemeinpädagogik und Pädagogischen Anthropologie theologische Verweise primär dort auf, wo Grenzen pädagogischen Handelns in den Blick kommen. Die „Erfahrung der Grenze und des Unsagbaren verweist auch auf das Heilige, das Transzendente, das nicht Erfahrbare jenseits der Grenze“ (Liebau 2004, S. 133), weshalb auch die Pädagogische Anthropologie solche religiöse Erfahrung zu berücksichtigen habe. Implizit kommt Transzendentes auch ins Spiel, wenn die neuzeitlichen pädagogischen Perfektibilitätsträume kritisch hinterfragt werden. Wird der Pädagogik gar grundsätzlich empfohlen, das „Bildungspotential der Grenzen“ und damit auch das „Jenseits“ der Grenze in den Blick zu nehmen (Klemenz/Paschen 2009, S. 221) und einem „Ethos der gebildeten Begrenztheit“ (ebd., S. 222) zu folgen, dann liegt es nahe, neben literarischen und künstlerischen Formen der transzendierenden Erschließung des je Jenseitigen auch religiöse Praktiken und Vorstellungen als Medien und Inhalte der Bildungsprozesse aufzunehmen.

Theologisch-pädagogisch ist ausgehend von diesen Hinweisen genauer zu fragen, was gewonnen wird, wenn Gott in die Pädagogische Anthropologie eingeführt wird. Ist mit der Bestimmung Gottes als Grenze des pädagogischen Handelns schon alles gesagt, was seitens christlicher Theologie zur Pädagogischen Anthropologie zu sagen wäre? Oder gälte es, andere Metaphern und Kategorien ergänzend heranzuziehen?

Gott als Grenze, Horizont und Grenzgänger

Grenzen sind metaphorisch mehrdeutig: Sie können Schranken sein und Kommunikation behindern, sich als Todesstreifen erweisen. Dieser negative Grenzbegriff hat auch religiöse Wurzeln: Das Göttliche wird als autoritative Macht des Heiligen vorgestellt, die dem menschlichen Handeln Grenzen setzt; Gott wird somit zur Chiffre des Verbotenen. Doch können Grenzen auch schützen (etwa das schonende Gehege) und bewahren. So entstehen Reservate der Freiheit. Der Dekalog (Ex 20) versteht sich in diesem Sinne als Wegweiser der lebensdienlichen Freiheit.

Grenzgänger sehen mehr. Sie überschreiten Grenzen und kehren mit neuen Einsichten zurück. Hermeneutisch ist daher gerade die Grenze ein produktiver Ort. Religion hat immer auch mit Grenzgängen zu tun, Rituale dienen der gefahrlosen, aber nicht folgenlosen Überschreitung von Grenzen.

Anders als Ländergrenzen verschieben sich die Grenzen des Gesichtsfeldes ständig. Der Horizont ändert sich mit dem Blick und begrenzt ihn zugleich. Die Grenze wird zum wandernden Horizont. Dieser wirkt zurück auf alles Wahrgenommene und bietet dem Blick ein orientierendes Ziel.

Religionsgeschichtlich dient Gott immer wieder der Grenzziehung: Als Stammes- und Kriegsgott konstituiert er die Stammesidentität. Die Präsenz des Heiligen im Kultbezirk grenzt das Profane örtlich wie zeitlich aus und definiert so heilige Orte und Zeiten. Auch im jüdischen Heiligkeitsgesetz (Lev 17–26) mit seinen Regelungen zur kultischen Reinheit und zu sexuellen Tabus finden sich noch Spuren dieses Denkens. Insgesamt dominiert im jüdischen wie christlichen Kulturraum eine Wendung ins Ethische und eine Entgrenzung Gottes, der sich nicht auf heilige Räume begrenzen und nicht als Stammesgott instrumentalisieren lässt. Gott fordert – seinem befreienden Heilshandeln entsprechend – ein seinem Willen entsprechendes Handeln des Volkes. Damit wird er selbst zum Erzieher seines Volkes (Dtn 4,36; Jes 28,26; Jes 8,11), wozu auch das Strafen gehört (vgl. Ps 94,10). Dabei geht es nicht um blinden Kadavergehorsam, sondern um die Einsicht in den Sinn des guten und gerechten Lebens. Auch dort, wo Jahwe als straffender Erzieher gesehen wird (Hos 7,12; 10,10; Ps 6,2; 38,2; Jer 10,24), ist das Ziel die Umkehr des Volkes zu ihm. In der Weisheitsliteratur tritt die personifizierte Weisheit auf (Spr 1,20–33; 8,1–36) und weist die jungen Männer erziehend zurecht.

Zentral für die jüdische und christliche Tradition wird neben dieser gesetzes- und weisheitstheologischen jedoch eine andere, geschichtstheologische Argumentationslinie: Gott entgrenzt Lebensräume und Lebensmöglichkeiten, indem er herausruft und ins neue Land führt (Abraham) und aus der begrenzenden Knechtschaft Ägyptens befreit (Moses und der Exodus). Gott stiftet an zur Grenzüberschreitung und bildet selbst einen wandernden Horizont für die, die er als sein Volk beruft.

Schließlich werden solche Erfahrungen schöpfungstheologisch ausgeweitet: Gott stiftet Leben und Lebensräume, indem er Grenzziehungen und Unterscheidungen vornimmt: zwischen Licht und Finsternis, Himmel und Erde etc. (Gen 1). Die Schöpfung entsteht durch „Selbstbegrenzung Gottes“: „Schöpfung durch Selbstbegrenzung bedeutet, dass die Schöpfung ihrerseits begrenzt ist, in ihren Grenzen aber Entfaltungsmöglichkeiten hat“ (Körtner 2009, S. 119).

Seinen Höhepunkt erfährt das Wirken dieses grenzziehenden menschenfreundlichen Unterscheidungsgottes darin, dass Gott die Grenze zwischen Gott und Mensch von sich aus überschreitet. Er wird zum personalen Gegenüber, zum Vater und Bruder. In Jesus Christus nimmt er zugleich die letzte Grenze des Lebens, den Tod, auf sich und überwindet sie dadurch. In Jesus Christus wird Gott in der Sicht des Glaubens also selbst zum Grenzgänger, der sich im Wirken des Heiligen Geistes als Kraft der Versöh-

nung und Erlösung mitten im Leben erweist. Gerade darin erscheint der biblisch bezeugte Gott nicht allein „an der reinen Grenze oder den Rändern des Lebens“, sondern „inmitten des durch sie begrenzten offenen Raumes“ (ebd., S. 125) und wird dadurch zur „Bedingung jeglicher Kommunikation“ (ebd., S. 126).

Gott und die menschliche Bildsamkeit

Vom Menschen christlich reden heißt vom dreieinigen Gott reden. Und andersherum. Jedenfalls in der evangelischen Tradition lässt sich keine von der konkreten Geschichte Gottes mit den Menschen abstrahierende (philosophisch-theologische) Anthropologie entwickeln. Was nicht heißt, dass nicht Einsichten aus anderen anthropologischen Wissenschaften und der Philosophischen Anthropologie integriert werden könnten.

Es gibt allerdings nicht die *eine* christliche Anthropologie. Schon die biblischen Schriften reden sehr unterschiedlich vom Menschen: vom Menschen, der mehr sein will als er kann und darf und in seiner Hybris das Paradies verspielt (Gen 3 ff.); vom drastisch unbelehrbaren, hinterlistigen, auch gewalttätigen und ungerechten Menschen, vom Brudermörder bis Vergewaltiger; vom Gesetzesübertreter und falschen Propheten. Dieser Mensch der Sünde braucht – so sehen es die Theologen des deuteronomistischen Geschichtswerks – die starke erziehende Hand Gottes, die ihn im Bund Gottes bewahren will. Die Geschichtsbücher der hebräischen Bibel enthalten dazu das nötige Gesetzkorpus. So begrenzt Gott heilsam die Gottesferne (Sünde) der Menschen. Die Weisheitsschriften setzen die Akzente etwas anders: Sie sammeln aus Lebenserfahrung heraus hilfreiche Regeln eines gelingenden Lebens und präsentieren sie als Beratungsangebot. Dabei kommt in den späteren Schriften (Kohélet, Hiob) auch schon die Erfahrung zum Durchbruch, dass alle Weisheit unnütz sein kann und dass an manchen schweren Schicksalserfahrungen die weisheitlichen Deutungen und Lebensregeln stumpf werden, ja scheitern. Die Grenzen des antiken Bildungsprogramms werden hier in ungewohnt skeptischen Tönen selbstkritisch zum Thema: „Das ist alles Windhauch“ (Koh 1,2) und: „Viel Wissen, viel Ärger, wer das Können mehrt, der mehrt die Sorge“ (Koh 1,18). Bildung, Glück und Geschick treten auseinander, die Versprechen weisheitlicher Anstrengungen verblassen. Eine solche letztlich skeptisch-nihilistische Anthropologie bietet kaum mehr Brücken zu einer optimistischen Bildungskonzeption. Und das Gottesbild verdunkelt sich zur Vorstellung einer letztlich unergründlichen, unberechenbaren Macht des Schicksals.

Doch daneben existiert eine andere Linie: Menschen zeigen sich empfindungsfähig und solidarisch (Ruth und Noomi), sie lernen, die Zeichen der Zeit auch politisch richtig zu deuten (die Schriftpropheten), entwickeln eine tiefe Sehnsucht nach Gerechtigkeit und Neuanfang selbst in den düstersten Situationen des Leides und des Todes. Die Hoffnung auf das endzeitliche Eingreifen Gottes wird zum Movens von Frömmigkeitsbewegungen und asketischen Gruppen im Judentum. Jesus von Nazareth steht in dieser

Tradition, auf ihn werden die gewachsenen messianischen Erwartungen übertragen. Als „Menschensohn“ (so sein bevorzugter Hoheitstitel in den Evangelien) wird er zum exemplarischen Menschen Gottes. In ihm und seinem Handeln bricht das erwartete Gottesreich bereits an, wird Gottes Willen endgültig wahrnehmbar. Seine Person und das mit ihm verbundene Heilsereignis werden nun für seine Anhänger und die Kirche zum Maß aller Rede vom Menschen.

Erziehung meint im Kontext der christlichen Kirche die Einweisung in den durch Jesus Christus übereigneten Lebensraum Gottes und zielt auf gelebte Nachfolge. Weil sich in der Taufe diese Übereignung an Jesus Christus symbolisch vollzieht, wird sie zum Grund christlicher Erziehungsvollzüge. Sie zielt auf die Bildung der neuen Freiheit der „Kinder Gottes“ (Röm 8,21). Sachlich drängt das Evangelium zu Erziehung und Bildung, obwohl Paulus zunächst das Ende der alten Erziehung durch das Gesetz verkündigt: „So war das Gesetz unser Lehrer auf Christus zu, damit wir aus Glaube gerechtfertigt würden. Nachdem der Glaube gekommen ist, stehen wir nicht mehr unter diesem Lehrer“ (Gal 3,24 f.). Das Wirken des Geistes Gottes ersetzt nach Paulus die Wirkung des Gesetzes, er gestaltet das ganze Leben neu um. Hier wird der Machtcharakter dieser „Glaubensbildung“ betont: Es geht darum, sich nicht von den Mächten der vergänglichen Welt (des „Fleisches“), sondern von den Mächten des Geistes Gottes bestimmen zu lassen.

Konkret wird solches Lernen dann in der Entfaltung der gottgeschenkten Begabungen (Charismen) zum Nutzen der Gemeinde (1 Kor 12–14). In diesem Zusammenhang ergibt sich eine wichtige Brücke zum antik-hellenistischen Bildungsdenken. Paulus entfaltet Glaube, Liebe, Hoffnung als die für Christen typischen Grundhaltungen. Die Förderung solcher Grundhaltungen, die sich später mit den aristotelischen Tugenden verbinden, wird zu einem wichtigen Anliegen der christlichen Erziehung. Am Anfang christlicher Erziehung steht damit nicht mehr einfach die Einweisung ins Gesetz Gottes oder in eine weisheitliche Lebensordnung, sondern die Beförderung von Grundhaltungen und Lebensformen, in denen sich die Geistergriffenheit bzw. die Freiheit im Glauben ausdrücken kann.

Die pädagogische Rede vom Menschen bedarf also aus christlicher Perspektive mehrfacher Differenzierungen. Sie können sich am trinitarischen Gottesbegriff und dem entsprechender Gottesbekenntnis orientieren: *Schöpfungstheologisch* erscheint der Mensch als von Gott ins Dasein gerufenes Wesen, als Gegenüber Gottes. Die Rede von der Ebenbildlichkeit Gottes zielt auf die grundlegende Beziehung zum Schöpfer, nicht einseitig auf bestimmte Ausstattungsmerkmale des *Homo sapiens*, etwa seine Vernunftfähigkeit. Aufgrund dieser besonderen Beziehung zum Schöpfer kommt dem Menschen eine unverbrüchliche Würde zu – vor aller Lernanstrengung und Bildungsfähigkeit. Zur Person wird der Mensch nicht erst durch Bildung, er ist es immer schon als endliches, begrenztes Geschöpf Gottes, auch wenn er seine Subjektivität erst noch entwickeln muss. Die Aktualität dieses ersten Grundsatzes einer christlich-pädagogischen Anthropologie liegt in einer Leistungsgesellschaft, die sich mit der Inklusion der Nichtleistungsfähigen schwertut, auf der Hand.

Geschichtstheologisch ist festzuhalten: Der Tendenz zur menschlichen Hybris und destruktiven Lebensweise setzt Gott Grenzen. Das als göttlich offenbart erfahrene Gesetz weist den Menschen in seine Schranken und eröffnet zugleich Spielräume der Freiheit. Die *weisheitliche Theologie* lehrt, diese Spielräume zu nutzen, nimmt aber auch die unauflösbaren Paradoxien und geschichtlichen Kontingenzen des Leben-Lernens wie der Regeln selbst wahr. Eine christliche Anthropologie der Freiheit wird sich daher um ein konstruktiv-kritisches Verhältnis zu Lebensregeln und Pflichten bemühen. Sie sind in ihrer geschichtlichen Kontextualität zu durchschauen und dennoch als je neu zu verantwortende Hilfen zum guten Leben zu verstehen. Mit der Vorstellung eines übergeschichtlich-unverrückbaren, durch ein Lehramt „verwalteten“ Naturrechts hat dies allerdings wenig zu tun. Hier scheiden sich auch weiterhin die (konfessionellen) Geister.

Christologisch betrachtet begegnet Gott in Jesus Christus dem Glaubenden als Urbild des wahrhaft freien, weil vollkommen in Gott gegründeten Menschen und Inbegriff des Ebenbildes Gottes. In ihm wird Gott in Menschengestalt erkennbar. Durch ihn erreicht die Glaubenden der rechtfertigende Zuspruch Gottes. Darin liegt der Grund ihres eigenen Freiheitsbewusstseins.

Pneumatologisch (also im Blick auf das Wirken des Heiligen Geistes) geht es darum, an diesem Gottesbewusstsein und dieser Gottese Erfahrung Anteil zu erhalten. Ein Christ ist immer im Werden und schon daher auf Bildung verwiesen. Pädagogisch zu fragen ist, woher die Kräfte für die Bildung zum guten Leben kommen können. Christlicher Glaube sieht darin im positiven Fall den Geist Gottes am Werk. Die Pädagogische Anthropologie hat hier die Möglichkeiten der Empfänglichkeit und Wahrnehmung, der Entwicklung und Pflege von Lebensvertrauen, Hoffnung und Liebe, von Gerechtigkeit, Barmherzigkeit und Solidarität zu thematisieren und die damit verbundenen Transzendierungs- und Transformationsprozesse der Subjektivität in den Blick zu nehmen. Sie thematisiert die Entfaltung von Tugenden und ihre „Bildung“ und die stets neue Transformation und Transzendierung des Lebens auf Gott zu.

Heilsame Begrenzung und Motivierung zur Bildungsanstrengung

In der Theologiegeschichte gibt es beide Extreme: Die Rede von der Erbsünde führt einerseits dazu, die Möglichkeit der bildenden Selbstverwirklichung gänzlich zu verneinen. Oder aber solcher Bildungs-Pessimismus kippt wie bei Johann Amos Comenius ins Gegenteil eines pädagogisch-anthropologischen Optimismus um – dessen spätere Säkularisate lange weiterwirkten (vgl. Wulf 2001, S. 18–26; Zirfas 2004, S. 39–51). Auch in der Religionspädagogik ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts herrschte eine optimistische Sicht des Menschen vor, die sich nur selten von den alten dogmatischen Topoi der Sündelehre irritieren ließ (vgl. Bubmann/Gojny 2010, S. 196–204). Im Interesse an der wachsenden „Einsicht in die Unverbesserlichkeit menschlicher Existenz“ (Wulf

2001, S. 75) könnten sich heute jedoch theologische und Pädagogische Anthropologie konstruktiv begegnen und gegenseitig anregen.

Die Rede vom Menschen als Sünder ist theologisch-pädagogisch nur im Kontext der Rechtfertigungstheologie und Rechtfertigungserfahrung verantwortlich zu entwickeln, soll sie nicht gesetzlich und destruktiv werden. Dann allerdings ist sie gerade in einer Pädagogischen Anthropologie unverzichtbar. Die ohne eigene Leistung im Glauben vertrauensvoll angenommene Wiederherstellung der Gottesbeziehung ist kein Besitzstand der Glaubenden, sondern unter den Bedingungen der noch nicht erlösten Welt immer begleitet vom „zugleich“ der weiter wirkenden Gottesferne (Sünde). Die lutherische Rechtfertigungstheologie und die ihr korrespondierende Sicht des Menschen als „simul iustus et peccator“, also der Gleichzeitigkeit von Gerechtfertigtsein und bleibender Bedrohung durch die Sünde, ist pädagogisch hochbedeutsam. Zwar gibt es durchaus Veränderungen und Unterschiede im Grad der Verfallenheit an die Mächte des Destruktiven: Fortschritte (wie die Entwicklung des Menschenrechtsethos) und Rückschritte (wie die Konzentrationslager des 20. Jahrhunderts). Allen einlinigen Fortschrittstheoremen aber ist mit der Dialektik von Rechtfertigung und bleibender Sündenverfallenheit eine Absage erteilt. Im „Vorletzten“ dieser Welt gerät Pädagogik (und erst Recht Religionspädagogik) zur Tyrannei, wenn sie meint, aus einer optimistischen Anthropologie heraus Weltverbesserungsprogramme entwickeln und durchsetzen zu können.

Die kirchlich-pädagogischen Hauptkategorien der „Freiheit“, „Menschenwürde“ und „Gottesebenbildlichkeit des Menschen“ dürfen daher auch nicht einfach mit den neuzeitlich einschlägigen Fortschrittsformeln verwechselt werden. Die Dialektik der Aufklärung, die Halbierung der Freiheit hin zur hybriden Selbstdurchsetzung gegenüber Mitmensch und Natur, das Verdrängen der Opfer der Geschichte kann und muss auch mit theologischen Denkmitteln kritisch hinterfragt werden. In diesem Sinne kann (wenn es gut geht) der Gottesglaube auch zur heilsamen Begrenzung pädagogischer Ideologien beitragen.

Andererseits sollte die theologische Anthropologie auch nicht dazu dienen, die Bildungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten kleinzureden. Die Freiheit, zu der der Gottesglaube führt, ist als kommunikative und kooperative Freiheit mit bestimmten Perspektiven verknüpft: mit vorrangiger Option für die Armen und Ausgegrenzten, mit einer starken Vision einer gerechten (Welt-)Gesellschaft, mit Sinn für Barmherzigkeit und Solidarität. So wird gerade der vertrauende Rechtfertigungsglaube, der um die Vorläufigkeit und Negativität der Welt weiß, zum Movens, sich nach Kräften für die Bildung der Gesellschaft wie der Einzelnen einzusetzen. Das Gottvertrauen, das sich einer existentiellen Erfahrung des Zuspruchs verdankt, übersetzt sich in vorläufige, je neu zu definierende Ansprüche an die Erziehung des Menschengeschlechts. Die Gotteserfahrung wird zum Grund der ethischen Motivation und zum Horizont der Bestimmung ethischer Güter – diese werden aber nie selbst zum Göttlichen, sondern bleiben „Vorletztes“ und damit kritisch hinterfragbar. Gottes (und damit auch des Menschen) Heil und seine unverhüllte Erkenntnis lässt sich auf solchen Bildungswegen nicht erreichen – darin

liegt eine letzte (Erkenntnis-)Grenze, die der Mensch nach den Einsichten der theologischen Anthropologie nicht überschreiten kann und darf.

Identitätsbildung und Fragmentarität

Die Grenzenlosigkeit einer optimistischen Pädagogischen Anthropologie spiegelt sich in der Konjunktur von Theorien der Identitätsentwicklung in der Pädagogik (vgl. Zirfas 2004, S. 163–175). Nicht nur in den bekannten Stufentheorien der moralischen oder kognitiven Entwicklung ist letztlich die neuhumanistische Konzeption umfassender Persönlichkeitsentwicklung leitend geblieben, die in organologischen Metaphern die Identität primär als reich entfaltetes Gesamtkunstwerk aller erreichbaren Möglichkeiten interpretiert.

Der früh mit dem eigenen Sterben konfrontierte Theologe Henning Luther hat demgegenüber darauf hingewiesen, dass der Identitätsgedanke dann problematisch wird, wenn er zum normativen Leitbild einer herzustellenden Identität werde. Dem (Bildungs-)Ideal einer harmonischen und in sich geschlossenen Ich-Identität stellt er in ideologiekritischer Absicht das eindrückliche Sprachbild des *Fragments* entgegen (Luther 1992, S. 155, 150f.). Dem korrespondiert ein Bildungsverständnis, das hinsichtlich der Vorstellung von Identität nicht „mit ihrer Abschließbarkeit rechnet“ (ebd., S. 177) und darauf setzt, dass gerade der Fragmentcharakter des Lebens Bildungsprozesse ermöglicht.

Der Gottesglaube wird dann zum Ermöglichungsgrund, getrost „als Fragment zu leben und leben zu können“ (ebd., S. 172), und erweist sich wiederum als eine heilsame Begrenzung pädagogisch-anthropologischer Leitvorstellungen.

Im Übrigen ist das Leben im (christlichen) Glauben weniger als festgestellte Identität denn als ständiger Grenzverkehr zu beschreiben. „Christliches Leben ist ein *Leben auf der Grenze*: Ein Leben zwischen dem alten Menschen, als den wir uns erfahren, und dem neuen Menschen, der wir sind, dem Sünder und dem Gerechten (*simul iustus et peccator*), dem Menschen dieses Lebens und dem Menschen, der von Gott her das ist, was er sein wird“ (Deeg 2007, S. 285). Alexander Deeg schlägt daher vor, die christliche Existenz mit dem Begriff der Liminalität zu kennzeichnen. „Wo christliche Existenz liminal verstanden wird, da geht es nicht um eine Identität, die man haben oder entwickeln kann, da geht es um Gott, der Menschen identifiziert, und um Menschen, die darauf antworten“ (ebd., S. 290). Es sind die Sprachformen der Frömmigkeit (Gebet) und der Liturgie bzw. Predigt, die solche (Bildungs-)Räume der Liminalität eröffnen. Gott wird zur Quelle und zum Gegenüber von Kommunikationsprozessen, in denen und durch die sich liminale Transformationen ereignen können.

Grundvertrauen und Transzendierung ins Offene

Existentialanthropologisch gesehen steht die Chiffre Gott für ein Doppeltes: Einerseits wird damit der tragende und haltende Grund der eigenen Existenz benannt, das, was das Grundvertrauen ins Leben ermöglicht. Zugleich eröffnet Gott als beweglicher Horizont des Lebens in seinen vielen geschichtlichen Situationen immer neue Passagen ins Unbekannte und Neue und dynamisiert so das Leben. Schon die mittleren Transzendierungen der menschlichen Liebeserfahrung lösen starke Lernerfahrungen aus. Umso mehr eröffnen sich Bildungswege und -chancen, wo große Transzendenzerfahrungen herausreißen aus der Alltagswelt und wieder in sie zurückführen.

Gott mag allgemeinpädagogisch einstweilen primär als Chiffre für die Grenzen des pädagogisch Denk- und Sagbaren eingeführt werden. Auch dadurch ist schon einiges gewonnen. Für die Glaubenden ist er zugleich immer mehr als diese Grenze, nämlich Grund und Horizont der eigenen Freiheit, Entstehungskontext hilfreicher Lebensregeln, Motivationsquelle des Handelns, prägende Kraft für Lebensform, Habitus und Tugenden, und diejenige als personales Gegenüber erfahrene Macht, die erst die lebensförderlichen Transzendierungen und Transformationen des Lebens wagen lässt und ermutigend begleitet.

Literatur

Bubmann, Peter (1995): Fundamentelethik als Theorie der Freiheit. Eine Auseinandersetzung mit römisch-katholischen Entwürfen (Öffentliche Theologie 7). Gütersloh.

Bubmann, Peter/Gojny, Tanja (2010): „Ich, ich und meine Sünden“. Bildungstheorie und Religionspädagogik im Angesicht der Sünde. In: Block, Johannes/Eschmann, Holger (Hrsg.): *Pecatum magnificare*. Zur Wiederentdeckung des evangelischen Sündenverständnisses für die Handlungsfelder der Praktischen Theologie (Arbeiten zur Pastoraltheologie, Liturgik und Hymnologie 60). Göttingen, S. 194–213.

Deeg, Alexander (2007): Leben auf der Grenze. Die Externität christlicher Identität und die Sprachgestalt kirchlicher Gottesrede. In: Deeg, Alexander/Heuser, Stefan/Manzeschke, Arne (Hrsg.): *Identität*. Biblische und theologische Erkundungen. Göttingen, S. 277–300.

Kirchenamt der EKD (2003) (Hrsg. im Auftrag des Rates der EKD): *Maße des Menschlichen*. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Gütersloh.

Klemenz, Dieter/Paschen, Harm (2009): Bildungsgrenzen – Grenzbildungen – Grenzbewusstheit in der Pädagogik. In: *Bildung und Erziehung*. 62. Jg., S. 207–224.

Körtner, Ulrich H. J. (2009): Die Kunst der Unterscheidung. Hermeneutik der Grenze und topisches Denken aus theologischer Sicht. In: Schweitzer, Friedrich (Hrsg.): *Kommunikation über Grenzen* (VwGTH 33). Gütersloh, S. 119–129.

Liebau, Eckart (2004): Braucht die Pädagogik ein Menschenbild? In: *Menschen Bilder im Umbruch – Didaktische Impulse* (JRP Bd. 20). S. 123–135.

Luther, Henning (1992): Religion im Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts. Stuttgart.

Peukert, Helmut (2004): Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft – Theologie – Religionspädagogik. Eine spannungsgeladene Konstellation unter den Herausforderungen einer geschichtlich neuartigen Situation. In: Groß, Engelbert (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik (Forum Theologie und Pädagogik, Bd. 7). Münster, S. 51–91.

Schweitzer, Friedrich (2011): Menschenwürde und Bildung. Religiöse Voraussetzungen der Pädagogik in evangelischer Perspektive (Theologische Studien NF 2). Zürich.

Wulf, Christoph (2001): Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim/Basel.

Wulf, Christoph/Macha, Hildegard/Liebau, Eckart (Hrsg.) (2004): Formen des Religiösen. Pädagogisch-anthropologische Annäherungen (Pädagogische Anthropologie 14). Weinheim/Basel.

Ziebertz, Hans-Georg/Schmidt, Günter (Hrsg.) (2006): Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung (RPG 9). Gütersloh/Freiburg/Basel/Wien.

Zirfas, Jörg (2004): Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung. Stuttgart.