

Bildung und Glaube

Ist das Christentum eine Bildungsreligion?¹

Prof. Dr. Dietrich Korsch, Maierhofstr. 28, 94032 Passau

*Meinem Vater zum 75. Geburtstag
in Dankbarkeit gewidmet*

I. Die These

Christlicher Glaube ist Glaube an Jesus Christus. Und darum ist er eine Bildungsreligion. Denn indem ein Mensch *an Christus* glaubt, weiß er, was er glaubt, hat sein Glaube einen bestimmten Inhalt. Und indem er an Christus *glaubt*, bestimmt dieser Inhalt sein Selbstsein auf grundlegende und umfassende Weise.

Der Glaube ist mit *Wissen* verbunden. Darum gehört er zu den geistigen Beständen unserer Welt, die in einem objektiven Sinne zum *Bestand* der Bildung gezählt werden. Und er rechnet in einem subjektiven Verstande zum *Prozeß* der Bildung, sofern individuelles Selbstsein aufgrund einer elementaren Teilhabe am Glauben zu *sich selbst* findet.

Diese These möchte ich nachfolgend erläutern.

II. Subjekt und Bildung. Zur Struktur des Bildungsbegriffes

1. Wer zur Beschreibung des Verhältnisses von Bildung und Glaube den *Begriff* »*Bildungsreligion*« benutzt, darf seit längerem des Widerspruchs gewärtig sein. Zunächst sind es die Theologen selbst gewesen, die in Opposition traten. Kann das denn so sein, daß bürgerliche Bildung zum *Glauben* führt? Ist nicht der Glaube das ganz andere, welttranszendent, ganz aus der Bibel sich begründend? So lautet ein Einwand, idealtypisch verknüpft, von seiten *evangelischer* Theologie seit den dreißiger Jahren². Ist es denn spezifisch die *Bildung*, die zum Glauben führt? So wird Ende der fünfziger Jahre von *katholischer* Seite gefragt³. Gehört nicht umgekehrt die Bildung in den Glauben selbst hinein, so daß man unterstellen muß, mit dem Glauben sei, wie undeutlich auch immer, dank

¹ Erweiterte Fassung meiner Antrittsvorlesung an der Universität Passau am 23. 7. 1992.

² Oskar Hammelsbeck: Glaube und Bildung (Theologische Existenz heute. 74), München 1940, 11 f spricht vom »vollen Zusammenbruch des ›Bildungschristentums‹«.

³ »Bildungsideale mögen fehlen, wenn nur die Lebensordnungen ihren prägenden Stil haben.« Karl Erlinghagen: Vom Bildungsideal zur Lebensordnung. Das Erziehungsziel in der katholischen Pädagogik, Freiburg/Basel/Wien 1960, 144.

der Teilhabe an der Kirche bereits *vor* allen anfänglichen Bildungsprozessen zu rechnen?⁴

In diesen Einsprüchen kommt nichts anderes an den Tag als die Strittigkeit des Bildungsbegriffes selbst. Auf der evangelischen Seite wird bestritten, daß die gesellschaftlich vermittelte Bildung eine Basis für den Glauben darstellen könne; es wird also eine am Bildungsbegriff nur zum Ausdruck gelangende Trennung von Glaube und Gesellschaft unterstellt.⁵ Auch die katholische Seite hat diese Trennung wohl wahrgenommen; sie soll aber vom Glauben her, der nun seinerseits die Bildung integriert und orientiert, also: dank der Kirche, noch einmal übergriffen werden.⁶

Widerspruch erfährt der Zusammenhang von Bildung und Religion aber auch durch die Pädagogen. Grundsätzlich von denen, die in den sechziger und siebziger Jahren bereits den *Bildungsbegriff* selbst für *obsolet* hielten. Es werde da überhaupt, so kann man das Argument zusammenfassen, ein kultureller Überbau unterstellt, der seine reale Basis schon lange verloren habe und der nicht mehr in der Lage sei, sich auf die tatsächlichen Bewegungen und Veränderungen der Gesellschaft einzustellen.⁷ Subtiler ist der Widerspruch aus der Position einer kritischen Bildungstheorie, in der von *Religion* einfach *geschwiegen* wird. Religion, so muß man schließen, gilt als ein solches affirmatives Kulturgut, das eine freiheitsfördernde nicht-affirmative pädagogische Theorie und Praxis behindert.⁸

Auch hier ist es der Bildungsbegriff selbst, der den Anstoß zum Unbehagen gibt. Denn was mit diesen Einsprüchen eigentlich angezeigt wird, ist nichts anderes als das Bewußtsein davon, daß die Erschließung der Welt im Wissen und die Formung des Selbst als Gewissen sich nicht mehr nach den vertrauten Mustern gestalten lassen, die eine Einheit von Selbst und Welt und Gesellschaft voraussetzen. Der Widerspruch gegen »Bildungsreligion« ist darum, von theologischer wie von pädagogischer Seite her, verständlich. Denn er hat Anhalt am Stand gesellschaftlicher Realität.

⁴ »Es wird *zur* Religion erzogen und es soll *durch* die Religion erzogen werden.« Franz Xaver Eggersdorfer: Jugenderziehung, hg. v. Alois Fischer, München 1962, 308.

⁵ Hammelsbeck, aaO 7–11.

⁶ »Als Erziehungsinstitution hat die Kirche die Aufgabe, den Menschen in dieser Welt und damit in dieser je verschiedenen Kultur als selbständiges Glied sich zu inkorporieren.« Erlinghagen, aaO 152.

⁷ Vgl. die zusammenfassende Bewertung dieser Tendenz bei Herwig Blankertz: Art. Bildung – Bildungstheorie, in: Christoph Wulf (Hg.): Wörterbuch der Erziehung, Neuausgabe München 1984, 65 sowie bei Klaus Klemm, Hans-Günter Rolff, Klaus-Jürgen Tillmann: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule (hg. v. d. Max-Traeger-Stiftung), Reinbek 1985, 161–165.

⁸ Das ist die Auffassung von Dietrich Benner: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim/München 1987, 107–165.

2. Mit einem scharfen diagnostischen Blick hat *Th. W. Adorno* die diesem gesellschaftlichen Stand verdankte Situation der Bildung als Herrschaft der Halbbildung denunziert. Und er hat auf eine knappe Formel gebracht, was deren fundamentales Gebrechen ist. Der Halbgebildete betreibe, sagt er, »Selbsterhaltung ohne Selbst«⁹. Also: Wissensanhäufung und Wissensvermehrung zum Zwecke der Steigerung wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Dynamik, ohne daß damit das individuelle Leben noch verknüpfbar sei, weil die Regelmechanismen des Transfers von Individualität und Allgemeinheit, für die einmal das Wort Kultur einstand, zerbrochen sind.

Es ist damit nur ausgesprochen worden, was in der Debatte um den Bildungsbegriff schon länger als Einsicht sich vorbereitet hatte¹⁰: daß die Fixierung von Bildungs-Beständen nach Maßgabe des Begriffs des Klassischen nicht mehr in der Lage ist, die gesellschaftliche Entwicklung so zu erfassen und zu begleiten, daß die Individuen in ihrer sozialen Vermitteltheit sich in ihnen noch zurechtzufinden vermögen. Die Regulative der gesellschaftlichen Evolution und die Konstanten der kulturellen Tradition sind im späteren 19. Jahrhundert auseinandergetreten.

Bei *Hegel*, dessen gesamtes Werk vom Bildungsgedanken durchzogen ist, war das noch anders.¹¹ Seit der Phänomenologie des Geistes von 1807 ist es für ihn unwidersprechlich klar, daß Selbstbildung und Weltbildung sich nur gemeinsam vollziehen, so daß die Geschichte des Bewußtseins die Geschichte des sich selbst bildenden Geistes ist, der als absoluter Geist genau jene Vermittlung von Allgemeinem und Besonderem vollbringt, die im Bildungsgedanken vermeint ist. Wobei man allerdings auf der linken Seite der Hegelschule sogleich gefragt hat, ob diese Versöhnung im abso-

⁹ Theodor W. Adorno: *Theorie der Halbbildung* (1959), in: Max Horkheimer, Theodor W. Adorno: *Sociologica II. Reden und Vorträge*, ³Frankfurt/M. 1973, 187. Vgl. auch Max Horkheimer: *Begriff der Bildung. Immatrikulations-Rede Wintersemester 1952/53*, in: ders.: *Sozialphilosophische Studien. Aufsätze, Reden und Vorträge 1930–1972*. Mit einem Anhang über Universität und Studium. Hg. v. Werner Brede, Frankfurt/M. 1972, 163–172.

¹⁰ Zur Geschichte des Bildungsbegriffs vgl. Ernst Lichtenstein: Art. Bildung, in: *Historisches Wörterbuch der Philosophie* Bd. 1, Darmstadt 1971, 921–937. Ders.: *Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel* (Pädagogische Forschungen. Veröffentlichungen des Comenius-Instituts. Reihe: Erziehungswissenschaftliche Studien. 34), Heidelberg 1966. Franz Rauhut, Ilse Schaarschmidt: *Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs*. Eingel. und mit einem Anhang vers. von Wolfgang Klafki (Kleine Pädagogische Texte. 33), Weinheim 1965. Die wechselvolle Geschichte der Bildung in Deutschland skizziert in hervorragender Übersichtlichkeit Rudolf Vierhaus: Art. Bildung, in: *Geschichtliche Grundbegriffe I*, 508–551.

¹¹ Friedhelm Nicolin: *Hegels Bildungstheorie. Grundlinien geisteswissenschaftlicher Pädagogik in seiner Philosophie*, Diss. Bonn 1955. Heinz-Joachim Heydorn: *Bildungstheorie Hegels*, in: ders.: *Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs*. *Bildungstheoretische Schriften* 3, Frankfurt/M. 1980, 231–268.

luten Geist denn auch schon die der empirischen Wirklichkeit in sich geschlossen habe oder nicht vielmehr bloß deren Camouflage darstelle.

Jedenfalls ist bei Hegel der Umstand herausgekommen, der ungefähr vierzig Jahre zuvor, als im Horizont der *Aufklärung* der Begriff »Bildung« seine Konjunktur begann¹², noch nicht so klar gesehen wurde: daß die Utopie einer subjektiv werdenden und wachsenden Teilhabe an der Fülle der Wahrheit sich erst dann erfüllt, wenn subjektive Produktivität und objektive Realität sich zum Ganzen fügen. So weit, wie bei Hegel geschehen, muß man den Rahmen spannen, wenn die in Empfindsamkeit und Wissenwollen sich ausprägende Subjektivität im vollen Sinne *gebildet* werden soll.

Gerade im Blick auf diesen Aufschwung in der Aufklärung enthüllt der Begriff der Bildung sein utopisches Potential: daß er ein uneingelöstes Versprechen gibt (Blankertz).¹³

Bildung als Versprechen: davon ist nicht nur die begriffliche Verbreitung in der Aufklärung, davon ist auch schon der begriffliche Ursprung im Mittelalter geprägt. In *Meister Eckharts* deutscher Mystik gründet das Wort Bildung im Bewußtsein der Gottebenbildlichkeit des Menschen. Freilich als einer solchen, die verlorengegangen ist, sonst käme es auch gar nicht zum Bildbewußtsein. Verlorengegangen ist sie aber nur in dem Maße und insoweit, daß durch Bildung das Bild wiederhergestellt werden soll und tatsächlich hergestellt wird.¹⁴

3. Vergewenwärtigen wir uns auf dieser Folie der *Begriffsgeschichte* die *Struktur* des Bildungsbegriffs. *Bildung meint die werdende Vermittlung von Selbst und Welt*. Sie setzt das Werden des Subjekts zu sich voraus und die Verstehbarkeit der Welt. Sie nimmt die Gestaltbarkeit der Welt in Anspruch und die Verpflichtung des Subjekts zu dieser Weltgestaltung. Aus dem *Grunde dieser Vermittlung* aber leuchtet ein Moment hervor, das religiös gedeutet werden kann: daß das Subjekt sich nicht als ein solches gemacht hat, das bildungsfähig ist, daß der Bildungsprozeß Bildsein voraussetzt. Dieses Moment wird auch da noch erinnert, wo Bildung als Versprechen verstanden wird. Und man wird an ihm festhalten müssen, soll der Verheißungscharakter der Bildung nicht zur abstrakten Utopie erstarren.

4. Wenn man sich diese Struktur des Bildungsbegriffes klarmacht: Verstehenkönnen und Wachsensollen und Gestaltenmüssen, dann vermag auch einzuleuchten, daß der Begriff der Bildung in den letzten Jahren *wieder an Gewicht gewonnen* hat.¹⁵

¹² Lichtenstein, Art. Bildung, aaO (Anm. 10) 921.

¹³ Art. Bildung – Bildungstheorie, aaO (Anm. 7) 68.

¹⁴ Hans Schilling: Bild als Gottesbildlichkeit. Eine motifgeschichtliche Studie zum Bildungsbegriff (Grundfragen der Pädagogik. 15) Freiburg 1957, 19–41.

¹⁵ Exemplarisch: Ludwig A. Pongratz: Bildung und Subjektivität. Historische Rekonstruktionen, in: Pädagogische Rundschau 38, 1984, 189–205. Otto Hansmann und Wilfried Marotzki (Hgg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft, Weinheim 1988.

In den Reflexionen der *Pädagogen* wird unterstrichen, daß die als Bildung verstandene Integration von Subjekt und Objekt unverzichtbar ist, um ein eigenes Leben zu gewinnen und den äußeren Anforderungen standhalten zu können. Auch und gerade dann, wenn der kulturelle Schein des verbindlichen Allgemeinen zerrissen ist. Denn weder die lerntheoretisch pointierte Curriculumtheorie noch die personenzentrierte Sozialisationstheorie haben sich als in gleicher Weise integrationsfähig erwiesen wie der Bildungsbegriff. Das Curriculum setzt nicht nur die Beherrschung der Wissensstoffe durch die Lehrenden voraus, was im Zustand einer dauernden Veränderung auch der Grundlagen des Wissens ohnehin nicht unproblematisch ist. Es setzt überdies voraus, daß der Bildungsprozeß sich nach kognitiven und also überprüfbaren Regelmäßigkeiten des Lernens vollzieht und unterbelichtet so die subjektive Seite von Bildungsvorgängen.¹⁶ Umgekehrt kann die auf soziale Integration abzielende Sozialisationstheorie nicht davon ausgehen, daß die gegenwärtigen Institutionen der Vergesellschaftung schon diejenige soziale Kompetenz herausbilden, die wir in Zukunft brauchen. Wie sich in sozialisationstheoretischer Sicht das kognitive Lernen ausnimmt, stellt ohnehin noch einmal ein besonderes Problem dar.¹⁷

Es soll damit nicht die Sinnhaftigkeit dieser Konzepte bestritten werden. Was aber den Bildungsbegriff als pädagogischen Grundbegriff überlegen auszeichnet, ist die *Verbindung von individuell-personaler Konzentration mit der Vermittlung von Allgemeinem und Besonderem*.

Es ist eben diese individuelle Pointierung subjektiv-objektiver Vermittlung, die den Bildungsbegriff auch in der *Religionspädagogik* wieder theologisch anschlussfähig gemacht hat. Dabei zeichnet sich die Tendenz ab, nach einer noch etwas äußerlichen Zusammenfassung von Curriculum- und Sozialisationstheorie im Bildungsbegriff¹⁸ die spezifische Bildungsaufgabe der Kirche in der Begleitung des Lebensprozesses zu betonen¹⁹, die in theologischer Hinsicht zu begründen und in pädagogischer

Wolfgang Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, ²Weinheim/Basel 1991 (hier findet sich 43f die rhetorische Frage: »Ist der Bildungsbegriff heute noch als pädagogische Grundkategorie haltbar?«).

¹⁶ Pongratz, aaO 202. Godwin Lämmermann: Grundriß der Religionsdidaktik (Praktische Theologie heute. 1), Stuttgart/Berlin/Köln 1991, 107–110.

¹⁷ Theodor Ballauf: Bildung – nicht »Allgemeinbildung« und »Berufsbildung«, in: Jürgen-Eckardt Pleines (Hg.): Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie, Würzburg 1987, 61–66.

¹⁸ Reiner Preul: Religion – Bildung – Sozialisation. Studien zur Grundlegung einer religionspädagogischen Bildungstheorie, Gütersloh 1980, 13: »... daß eine Rekonstruktion von so etwas wie Bildungstheorie nur durch Kombination von Curriculumtheorie und Sozialisationstheorie zustandegebracht werden kann.«

¹⁹ Karl Ernst Nipkow: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990, 25–61: Bildungsverantwortung und Bildungsbegriff.

Hinsicht auszuführen ist im Blick auf die Lehre von der Gottebenbildlichkeit des Menschen²⁰ und auf die Rechtfertigungslehre²¹.

5. Wenn man sich fragt, wie Bildung als diese individualitätszentrierte Vermittlung von Selbst und Welt näher vorzustellen ist, dann ist es aussichtsreich, das von Wolfgang Klafki entwickelte *Konzept der kategorialen Bildung* aufzunehmen und zu reformulieren.²²

Klafki hatte sein Konzept ursprünglich im Zusammenhang einer Didaktik des Elementaren entwickelt, die die Alternative von formaler und materialer Bildung überwinden sollte.²³ Er war von der Beobachtung ausgegangen, daß es im Bildungsprozeß verschiedene Knotenpunkte gibt, die in hochgradiger Verdichtung einen exemplarischen Zugang zu den in sich wieder differentiellen Weltphänomenen eröffnen, zugleich aber auch das sich bildende Subjekt sich selbst erschließen. Diese Knotenpunkte, die Selbst und Anderes miteinander verknüpfbar machen, nannte er Kategorien.²⁴ Es liegt nahe, in der Konsequenz dieser Theorie nach thematischen und didaktischen Weisen der Vermittlung zu suchen, also die Blickrichtung auf eine elementare und eigenständige Didaktik zu richten. Diesen Weg hat Klafki zunächst auch eingeschlagen.²⁵

Klafkis Theorie kann aber auch aus anderem Blickwinkel interpretiert werden; nicht in didaktischer, sondern in konstitutionstheoretischer Hinsicht. Man kann die Theorie kategorialer Bildung in der Weise ver-

²⁰ Peter Biehl: Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive, in: ders.: Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik, Gütersloh 1991, 124–223. Biehl hat den theologisch reflektiertesten Beitrag zum Thema vorgelegt. Allerdings scheint mir die theologische Lehre von der Gottebenbildlichkeit eher als Markierung eines Ausgangs- oder Zielpunktes zu verstehen zu sein denn als eine den Bildungsprozeß selbst leitende Kategorie. Biehl schreitet denn auch fort zu »Ansätze(n) einer mehrdimensionalen theologischen Interpretation des Bildungsprozesses« (159–175), in dem die Rechtfertigungslehre eine zentrale Stelle einnimmt (165–170).

²¹ Lämmermann, aaO (Anm. 16) 85–88. 166–171. Es müßte seiner Auffassung nach »explizit nachgewiesen werden, daß das Werden eines religiösen Bewußtseins (Glaube) in Struktur analogie zu anderen Bildungsprozessen steht und insofern die Auseinandersetzung mit dem Christentum als Bildung aufzufassen ist«, 87. Allerdings wird dann auch noch eine den Begriff des religiösen Bewußtseins präzisierende Differenzbestimmung von allgemeiner und religiös-christlicher Bildung anzugeben sein. Die von Lämmermann selbst angegebenen Strukturparallelen (ebd.) reichen nicht aus.

²² Vgl. Biehl, aaO (Anm. 20) 128–136. Lämmermann, aaO (Anm. 16) 93–95.

²³ Wolfgang Klafki: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung (Göttinger Studien zur Pädagogik. NF 6) ^{3/4}Weinheim 1964, vgl. bes. 293–309.

²⁴ »Bildung ist also ›kategoriale Bildung‹ in dem Doppelsinne, daß sich dem Menschen seine Wirklichkeit kategorial erschlossen hat und daß eben damit er selbst dank der selbst vollzogenen kategorialen Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist.« Klafki, aaO 298. Man ist versucht zu fragen: Ist der Mensch in diesem Erschließungsvorgang auch *sich selbst* erschlossen?

²⁵ Lämmermann, aaO (Anm. 16) 110.

schärfen, daß man sagt: Im Umgang mit solchen Kategorien und nur darin *bildet sich* allererst das Selbst. Dann bedeutet kategoriale Bildung nicht nur eine bestimmte Blickrichtung auf Gehalte und ihre Subjektrelevanz; dann baut sich vielmehr schon die *Bildungsfähigkeit des Subjekts selbst* in diesem Muster auf.²⁶ Wenn man diesen Gedanken auf die philosophische Tradition bezieht, dann könnte man von einem nichtprinzipiellen Kantianismus reden, sofern die Kategorien der Welterklärung nicht umfangsmäßig festgelegt sind. Offen ist dieser Kantianismus dann allerdings auch in dem Sinn, daß es keine privilegierte Form der Selbsterfassung des Subjekts gibt, wie sie bei Kant die transzendente Reflexion bereitstellte.

Wenn man das von Klafki ausgearbeitete Konzept in dieser Weise fortschreibt, dann gewinnt man einen präzisen Bezugspunkt für die *Anknüpfung des Glaubens an die Bildung* und den Bildungsprozeß. Im Glauben, so behaupte ich, geht es um die Frage nach dem Subjekt, das sich kategorial bildet und das kategorial gebildet wird. Um dieses Subjekt geht es in dem Sinne, daß der *Glaube* eine *Interpretation dafür* anbietet, *warum und inwiefern das Subjekt im beschriebenen Sinne kategorial bildungsfähig ist*. Die bildungstheoretische Pointe dieses Gedankens besteht darin, daß *auch der Glaube* selbst nichts Unmittelbares und Unbegreifliches ist, sondern sich *nach dem Muster kategorialer Bildung* begreifen läßt. Insofern also ist die Reihenfolge der Begriffe in meinem Thema »Bildung und Glaube« nicht zufällig.²⁷ Und nur auf diese Weise, so meine ich, kann dem Ausdruck »Bildungsreligion« ein im Sinn christlicher Theologie sinnvoller Gehalt gegeben werden.

So gewiß die Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Glaube eine allgemeinchristliche ist, so gewiß ist sie als Frage nach dem Subjekt der Bildung in besonderer Weise von der evangelischen Theologie gestellt worden, sofern sie ein entscheidendes Merkmal evangelischen Christentums in der Individualität des glaubenden Menschen im Zusammenhang seiner Mitmenschen und der Welt gesehen hat. Bevor ich meinen eigenen Antwortversuch zur Diskussion stelle, möchte ich im Interesse einer mög-

²⁶ Für Joachim Ebert: Kategoriale Bildung. Zur Interpretation der Bildungstheorie Wolfgang Klafkis, Frankfurt/M. 1986 ist in Klafkis Konzept die Frage, »worin denn ... Subjektivität gründen soll« (76 f), nicht beantwortet.

²⁷ Auffällig ist dagegen, daß sonst immer die umgekehrte Reihenfolge gewählt zu werden pflegt, vgl. oben Hammelsbeck (Anm. 2), aber auch so unterschiedliche Zugänge zum Problem wie bei Karl Barth: Evangelium und Bildung (Theologische Studien. 2) Zollikon-Zürich 1947 und bei Gerhard Ebeling: Frömmigkeit und Bildung (1970), in: ders.: Wort und Glaube Bd. III, Beiträge zur Fundamentaltheologie, Soteriologie und Ekklesiologie, Tübingen 1975, 60–95. Siehe weiter: Oswald Bayer: Theologie, Glaube und Bildung (1975), jetzt in: ders.: Autorität und Kritik. Zu Hermeneutik und Wissenschaftstheorie, Tübingen 1991, 142–155. Zuletzt auch: Gottfried Adam: Glaube und Bildung. Beiträge zur Religionspädagogik I, Würzburg 1992. Anders nur Riemers historisch orientierte Arbeit, s. u. Anm. 49.

lichst großen Genauigkeit des Bezugspunktes dieser Antwort an zwei Klassiker der Reflexion über dieses Verhältnis erinnern. An *Philipp Melanchthon*, den theologischen Pädagogen in der Ursprungssituation evangelischen Christentums. Und an *Friedrich Schleiermacher*, den pädagogischen Theologen in der Umbruchszeit evangelischen Christentums.

III. *Evangelium und Bildung: Philipp Melanchthon*

1. In einem nicht nur formalen Sinne ist bei *Philipp Melanchthon* das evangelische Christentum eine Verbindung von Bildung und Glaube eingegangen²⁸.

Als Melanchthon im Jahr 1518, 21 Jahre alt, nach Wittenberg auf die Professur für griechische Sprache berufen wurde, stellte er in seiner Antrittsrede *De corrigendis adolescentiae studiis* den in der Tat *zunächst formalen* Grund des Bündnisses von Humanismus und Reformation heraus: Cum animos ad fontes contulerimus, Christum sapere incipiemus.²⁹ Die ursprüngliche, reine Kenntnisnahme Christi, wie sie am Urtext des Neuen Testaments aufscheint, besteht aber in nichts anderem, wie Melanchthon sofort erläutert, als in der klaren Erkenntnis seiner Gebote und in dem Durchdrungenwerden von dem beseligenden Nektar der göttlichen Weisheit³⁰.

Die litterae sind also kein Selbstzweck, und die am Urtext gewonnene Christuserkenntnis ist nicht bloß ein Stück Welt- und Religionskunde. Sie zielt vielmehr auf die Mitte der Person, auf die Ganzheit ihres Seins und Verhaltens, sofern das göttliche Gebot dem Menschen den Inbegriff seines rechten Lebens vorhält und allein im Durchdrungensein von der göttlichen Weisheit diesem Gebot entsprochen wird.

2. Was ich hier als Mitte der Person bezeichnet habe, heißt bei Melanchthon *Affekt*.³¹ Er hat sich darin seinem fernen Lehrer Erasmus von Rotterdam angeschlossen, der die Affekte als einen umkämpften, aber eben auch beeinflussbaren Mittelbereich zwischen dem göttlich-geistigen und dem tierisch-leiblichen Anteil menschlichen Seins und Lebens ansah.

²⁸ Vgl. Oswald Bayer: »Die Kirche braucht liberale Erudition«. Das Theologieverständnis Melanchthons (1990), jetzt in: ders.: Theologie (HST 1), Gütersloh 1994, 127–155.

²⁹ (»Wenn wir nur erst unsere Sinne auf die Quellen richten, beginnen wir schon Christus recht zu erkennen.«) Philipp Melanchthon: Werke in Auswahl (= StA), Bd. III Humanistische Schriften, hg. v. Richard Nürnberger, Gütersloh 1961, 40.

³⁰ Der ganze Satz lautet: »Atque cum animos ad fontes contulerimus, Christum sapere incipiemus, mandatum eius lucidum nobis fiet, et nectare illo beato divinae sapientiae perfundemur.« Ebd.

³¹ Vgl. zum Folgenden Heinrich Bornkamm: Humanismus und Reformation im Menschenbild Melanchthons, in: ders.: Das Jahrhundert der Reformation. Gestalten und Kräfte, Göttingen 1961, 69–88, hier bes. 70–78.

Wer die Affekte bestimmt, bestimmt den ganzen Menschen. Denn sie sind die treibenden Kräfte, sei es zum göttlich Guten, sei es zum unmenschlich Bösen. Und diesem Ziel einer Verbesserung des Menschen durch Beeinflussung seiner Affekte widmen sich Philosophie und Christentum gemeinsam, so daß der Glaube auch als eine *philosophia christiana* aufgefaßt werden kann.

Wie sehr Melanchthon davon beeinflußt ist, kann man auch noch an zwei seiner *Thesen* sehen, die anlässlich seiner *Promotion zum Baccalaureus biblicus* im Jahr 1519 diskutiert wurden. Die 14. These heißt: »*Voluntas per charitatem rapta ad obiectum credibile imperat intellectui, ut assentiatur.*«³² Hier ist zu sehen, wie der Affekt der Liebe den Willen bewegt und der Verstand gezwungen wird, dieser affektiven Willensbewegung zu folgen. Und These 15 definiert: »*Hic assensus fides est seu sapientia.*«³³ Weisheit und Glaube, sie sind hier ganz eins.

Wenn es um die richtige Weichenstellung für die Affekte geht, dann sind Konzentration und Intensität gefordert. Dann ist es nötig, alle Bildungs-Impulse zielgerichtet zusammenzufassen. Diesem Zweck dient die didaktische Methode der *Loci communes*.³⁴ Sie stammt aus der Topik des Aristoteles, in der es um ein regelgeleitetes Erfassen von Sachverhalten geht. Sie hat aber im Humanismus, vorbereitet durch Rudolf Agricola³⁵, vor allem bei Erasmus eine moralphilosophische Spitze bekommen³⁶. *Loci communes* sind dann gewissermaßen die Übersetzungspunkte für weltliche Sachverhalte in subjektive Zustände³⁷, in dem Sinne der Lehre aus dem Gegebenen (vor allem der vorbildhaften Antike) für das Verhalten der Gegenwärtigen.

3. In dieses rhetorisch-moralische Modell hatte Erasmus auch Christus eingestellt, und Melanchthon ist ihm zunächst darin gefolgt. In dem

³² (»Der durch die Liebe zum Glaubensobjekt hingerissene Wille befiehlt dem Verstand zuzustimmen.«) *StA I Reformatorische Schriften*, hg. v. Robert Stupperich, Gütersloh 1951, 24. – Dies gilt trotz der Thesen 1–11, die bereits die Unfähigkeit des Menschen, Gott als Gegenstand ihres Willens aussondern zu können, unterstreichen.

³³ (»Diese Zustimmung ist der Glaube oder die Weisheit.«) Ebd.

³⁴ Paul Joachimsen: *Loci communes. Eine Untersuchung zur Geistesgeschichte des Humanismus und der Reformation*, in: *Luther-Jahrbuch* 8, 1926, 27–97. Vgl. Wilhelm Maurer, *Melanchthons Loci communes von 1521 als wissenschaftliche Programmschrift. Ein Beitrag zur Hermeneutik der Reformationszeit*, in: *Luther-Jahrbuch* 27, 1960, 1–50.

³⁵ Joachimsen, aaO 33–53.

³⁶ Joachimsen, aaO 54–61; Wilhelm Maurer: *Der junge Melanchthon zwischen Humanismus und Reformation*, Bd. 1: *Der Humanist*, Göttingen 1967, 204 f; Maurer, *Melanchthons Loci*, aaO 32–37.

³⁷ Diese Zielrichtung bringt sich in der internen logischen Aufteilung der *Loci communes* zur Darstellung im Gefälle von formalen und generellen loci (allgemeinen Fragehinsichten und Sachordnungs Gesichtspunkten) ebenso wie in der Abfolge von *genus demonstrativum* und *genus deliberativum* (Gegenstandsbeschreibungen und Handlungsaufforderungen). Hans-Georg Geyer: *Von der Geburt des wahren Menschen. Probleme aus den Anfängen der Theologie Melanchthons*, Neukirchen 1965, 49–63.

Maße aber, wie Melanchthon die *Lehre Luthers* sich aneignete, änderte sich seine Grundanschauung. Das kann man im Jahre 1521 an der ersten Fassung der »*Loci communes rerum theologicarum* seu hypotyposes theologicae« erkennen, also den theologischen *Loci communes*, den theologischen Grundbegriffen im beschriebenen Sinne, oder, wie der griechische Untertitel sagt, den theologischen Umrissen³⁸. Es ist die erste evangelische Dogmatik, am Römerbrief des Paulus erarbeitet.

Melanchthons Grundauffassung hat sich geändert, sagte ich. Die didaktische Methode ist dieselbe geblieben. Auch die anfängliche Darstellung der evangelischen Wahrheit geschieht in der Form von Verknüpfungspunkten von Innen und Außen. Das *Innen* bleibt unsere *Affektnatur*. Nur daß das Außen jetzt nicht mehr von antiken Historien und Lehranschauungen ausgefüllt wird. Das *Außen* ist jetzt das *Wort Gottes*, wie es in der Heiligen Schrift gesagt ist. Die *Loci communes* werden dadurch von »Grundsätzen menschlichen Verhaltens« zu »Grundbegriffen menschlichen Daseins«³⁹. Nicht, was aus uns werden soll, sondern wie wir dran sind, grundsätzlich und vor Gott, das erfahren wir aus diesen *Loci*.

Und zur Aufdeckung dieser Lage vor Gott bedarf es nur dreier Begriffe: *peccatum*, *lex* und *gratia*, Sünde, Gesetz und Gnade. Sünde heißt der uns selbst unüberwindliche Affekt gegen Gott⁴⁰, und das Gesetz zeigt die Unüberwindlichkeit der Sünde auf. Die Gnade aber, wie sie im Evangelium verheißen wird, ist die Vergebung der Sünden, also die Wiederherstellung des Gottesverhältnisses und die richtige Ausrichtung der Affekte durch den Geist auf Gottes Gesetz.

So sehr Melanchthon an der Affektentheorie festhält, so gründlich wandelt sich deren Sinn. Denn nun kommt heraus, daß die Affekte eine unserem Willen absolut überlegene Stellung haben, so daß man sie geradezu in eine einzige Affektmacht zusammenfassen muß – und daß es einer gründlichen Verwandlung dieses nun vereinheitlichten Affektes bedarf, um den Willen in die richtige Richtung zu lenken. Das ist aber eine Veränderung, die nur Gott in der Macht seiner Gnade vornehmen kann.

Die durch das Wort Gottes gewonnene umfangsmäßige Verknüpfung der *Loci communes* bringt also eine anthropologische Vertiefung mit sich. Denn nun wird, unterhalb der uns vertrauten Ebene moralisch-technischen Selbst- und Weltumgangs, die tiefere Ebene der humanen Konstitution vor Gott erkennbar. Sie wird erkennbar als eine solche, die antithetisch gefaßt ist, im Gegenüber von Sünde und Gnade. Daher ist

³⁸ Vgl. zum Übergang Melanchthons von den Grundanschauungen des Erasmus zu denen Luthers Ekkehart Mühlberg: Humanistisches Bildungsprogramm und reformatorische Lehre beim jungen Melanchthon, ZThK 65, 1968, 431–444 sowie Bayer, aaO (Anm. 28).

³⁹ Geyer, aaO (Anm. 37) 61.

⁴⁰ StA II *Loci communes* von 1521. *Loci praecipui theologici* von 1559 (Teil 1), hg. v. Hans Engelland, Gütersloh 1952, 38.

sie unter diesem Aspekt mit der moralisch-technischen Lebenswelt nicht vermittelbar.⁴¹

Gleichwohl herrscht hier kein abstraktes Nebeneinander. Denn es bleibt, für das geistlich-theologische wie für das moralisch-verantwortliche Selbstsein, durchaus das Gesetz in Kraft, das von Gott kommt und auf das Heil der Menschen hinweist. In seiner Unveränderlichkeit weist es einmal die Unfähigkeit des in seiner Personmitte sündigen Menschen zum Guten nach, gibt zum andern aber die beständige Anleitung zum gerechten Handeln. Ja, das Gesetz kann jenes nur tun, wenn es zugleich auch dieses vermag.

Daher gibt es, so gewiß das Evangelium aus Gottes reiner Gnade und so wenig es aus dem eigenen Vermögen des Menschen hervorgeht, doch eine Erfahrung vom Evangelium. Es ist die Erfahrung der Befreiung, in mir selbst und für die Welt. Damit hat Melanchthon auf seine Weise die Grundauffassung reformatorischen Christentums vom Evangelium als Freiheitsgewinn formuliert und gedanklich befestigt.

4. Auf der Basis der theologischen Grundbegrifflichkeit, die Melanchthon entwickelt hat und die die humane Freiheit in einem fundamentalen Sinne beschreibt, öffnet sich nun alles *Bildungswissen der Welt*. Man könnte sagen: Die von Gott gebildete Person bildet sich an der Welt und bildet die Welt, nun im Einklang ihres eigenen Sinnes mit Gottes Sinn. Der rechte Glaube ist daher die Basis umfassender Bildung⁴².

Melanchthon hat das an seiner eigenen Person zur Darstellung gebracht. Seine Lehrbücher der Philosophie, der Psychologie und der Phy-

⁴¹ Gleichwohl hat Melanchthon immer daran festgehalten, daß es zum Erwerb gefestigten Glaubens positiver äußerer Bildung bedarf – aus theologischen Gründen. »Viel unvernünftiger Leute gedenken, ob gleich die Religion vonnöten sey, so bedürfe man doch keiner Kunst und Studien dazu; es wisse ein jeder aus natürlichem Verstand, was er thun solle. Dieses ist ganz eine thörichte, ja gotteslästerliche Rede. Denn zur ewigen Seligkeit gehört Erkenntniß des Evangelii, davon menschliche Vernunft von ihr selbst nichts weiß.« (Offener Brief an den Rat der Stadt Soest, 1543, CR 5, 126). »Dan christliche religion ist nicht wie andere heidnische religion, die menschliche vernunft selbst gedicht hatt vnd bedorffen keiner bucher vnd lahr, sonder Gott hatt sein heimlichen willen von Christo vnd vergebung der sund durch sein recht geoffenbart vnd dise offenbarung in ein buch gefasset, das sol man lesen, horen vnd lernen. darumb sindt studia in christlicher religion viel hoher von noten, dan bei allen andern velckern.« (Brief an den Rat zu Halle, 1545, in: Der Briefwechsel des Justus Jonas. Ges. und bearb. von Gustav Kawerau. Zweite Hälfte, Halle 1885 (Ndr. Hildesheim 1964), 159. Für diese Hinweise danke ich Herrn Prof. Dr. Dr. Johannes Schilling. Vgl. Bayer, aaO (Anm. 28), 139–142.

⁴² Heinz Scheible: Melanchthons Bildungsprogramm, in: H. Boockmann, B. Moeller, K. Stackmann (Hgg.): Lebenslehren und Weltentwürfe im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit. Politik – Bildung – Naturkunde – Theologie. Bericht über die Kolloquien der Kommission zur Erforschung der Kultur des Spätmittelalters 1983–1987 (Abh. der Akademie der Wissenschaften in Göttingen, Philol.-hist. Klasse, 3. Folge, Nr. 179) Göttingen 1989, 233–248. Günter R. Schmidt: Philippus Melanchthon (1497–1560), in: Henning Schröer/Dietrich Zilleßen (Hgg.): Klassiker der Religionspädagogik, Frankfurt/M. 1989, 23–34.

sik, die in ganz freier Weise von der humanen Vernunft Gebrauch machen⁴³, folgen jeweils der Logik des einschlägigen Sachgebietes, ohne auf einen enzyklopädischen Zusammenhang verpflichtet zu sein⁴⁴. Wahrscheinlich sind sie deshalb auch so erfolgreich gewesen.

5. *Bildung und Glaube* bei Melanchthon – Ernst Wolf hat das Verhältnis einmal auf diese Formel gebracht: »mit der Bildung ist noch nicht die Heilswirkung des Geistes gegeben – aber sodann: ohne humanistische Erziehung auf Christus hin ist das Wirken des Geistes Christi undenkbar.«⁴⁵ Das unvermittelte, aber nicht beziehungslose Nebeneinander ist sachgemäß. Aber es enthält auch *Probleme* in sich, für die Bildung und für den Glauben. Sie lassen sich in die Frage fassen, wie das sachgemäße Miteinander *Bestand haben* kann.

a) Für die Seite der *Bildung* gilt, daß das Evangelium selbst, so gewiß es in der Form der Loci vorgetragen werden kann, *bildungsförmig* verfaßt ist. Sein *Inhalt* aber, der befreiende Geist Gottes aus dem Evangelium, ist ganz und gar ein anderer, aller Bildung gegenüberstehend. Mit dieser Stellung ist unausweichlich eine doppelte Versuchung verbunden: einmal, die Bildungsförmigkeit des Glaubens auf alle anderen Inhalte auszudehnen; das ist der Versuch der Theologie, die Herrschaft im Reich des Wissens zu übernehmen. Sodann, den Glauben aufgrund seiner Inhaltsdifferenz von der Bildung abzukoppeln; das ist der Rückzug der Religion in den Spiritualismus. Beide Wege haben sich nahegelegt, und es läßt sich auch der Zeitpunkt angeben, an dem das der Fall war: genau zu dem Zeitpunkt, als das kulturell-weltanschauliche Gleichgewicht zwischen Bildung und Glaube ins Wanken geriet, das Bewußtsein von der selbstverständlichen Zielidentität individuell-menschlichen Seins (Glaube) und allgemeinmenschlichen Handelns (Bildung). Orthodoxie und Aufklärung sind, so gesehen, zwei Seiten derselben Medaille.

b) Die historische Anfälligkeit des melanchthonischen Modells geht, wie man weiß, auf eine *innere theologische Unklarheit* zurück, und die hat ihrerseits noch einmal mit dem Verhältnis von Bildung und Glaube zu tun. Denn Melanchthon hat den Glauben als Ziel des Evangeliums verstanden⁴⁶, nicht, wie Luther, als Konsequenz. Das Evangelium verfolgt selbst einen Zweck am und im Menschen: den Glauben zu bilden, der das Gesetz erfüllt. Und nicht, wie im Sinne Luthers: Das Evangelium setzt

⁴³ Die diesem Verfahren vorausliegende Abstufung im Vernunftbegriff hat Dilthey nicht gesehen, wenn er von einer ungebrochenen Tradition des *lumen naturale* bei Melanchthon redet. Wilhelm Dilthey: *Weltanschauung und Analyse des Menschen seit Renaissance und Reformation*, Gesammelte Schriften II, Stuttgart und Göttingen 1964, 162–201: Melanchthon und die erste Ausbildung des natürlichen Systems in Deutschland.

⁴⁴ Bornkamm, aaO (Anm. 31) 84.

⁴⁵ Ernst Wolf: Philipp Melanchthon. Evangelischer Humanismus, in: *Neue Sammlung* 1, 1961, 23.

⁴⁶ Geyer, aaO (Anm. 37) 217.

sich selbst (zweckfrei) in den Glauben des Menschen um, der ihn vom Gesetz befreit. Melanchthon hat damit, auch auf der tieferen theologischen, der Konstitutionsebene menschlichen Seins, noch einmal, im Bewußtsein des Unterschiedes zu allen anderen Bildungsprozessen (der in der Unverfügbarkeit der Gnade besteht), sein Bildungsmodell zum Zuge kommen lassen. *Das* Bildungsmodell, das sonst, wie in allen anderen Bildungsprozessen, durch eine äußere Anleitung (nämlich das Gesetz) den Menschen zu seinem wahren Sein bringen will. Wenn man aber den Bildungsgedanken so in Anschlag bringt, dann entsteht eine tiefe Unklarheit darüber, ob der Glaube selbst die Gerechtigkeit des Menschen vor Gott schon *ist* oder ob er diese Gerechtigkeit erst *bewirkt*.

Genau diese Unklarheit macht sich dann auch in der Behauptung bemerklich, das *Gesetz* sei unwandelbar konstant, die Frucht des Evangeliums sei lediglich die (allerdings von Gott allein gewirkte) Kraft zur Erfüllung des Gesetzes⁴⁷, so daß man auch sagen kann: Noch durch die Unterscheidung von Konstitutions- und Aktionsebene im menschlichen Sein hindurch und über die Herauslösung der Konstitution aus dem Verfügungsbereich menschlichen Vermögens hinaus bleibt das am Gedanken der Verwirklichung gewonnene Bildungsmodell das Grundmodell für Melanchthons Zuordnung von Bildung und Glaube. Oder: So zutreffend Melanchthon den Glauben als Vertiefung und Voraussetzung der Bildung beschrieben hat, so wenig hat er den zum Verhältnis der Differenz gehörigen Widerspruch des Glaubens zur Bildung entfaltet – zum Schaden für beide. Die eigentümliche Freiheit des Menschen über sein äußeres Vermitteltsein hinaus bleibt bei Melanchthon noch zweideutig. Selbsttätigkeit des Glaubens wird bei ihm immer nur als Selbsttätigkeit nach dem Muster des Gesetzes gekannt.

c) Die Konstanz des melanchthonischen Modells verdankt sich also ganz und gar dem äußeren Faktor, daß so etwas wie eine umgreifende *Bildungs-Ganzheit* existiert, auf die hin sowohl weltliche Bildung wie Glaube ausgerichtet sind. Diese Ganzheit ist zerbrochen; nicht primär oder offenkundig durch theologische Kritik, sondern durch die Abkoppelung des Subjekts vom vermeintlich objektiven Kosmos des Wissens, den es nur noch dann als den seinen anzuerkennen vermag, wenn es ihn selbst erzeugt hat. Diese Verselbständigung hat Melanchthon noch nicht gekannt. Sie veranlaßt die Theologie, noch schärfer auf die Bedingungen der Bildung hinzusehen – und dabei auch den Glauben noch präziser zu begreifen.

⁴⁷ »Erklärt das Gesetz als Lehre vom Wesen der wahren Gerechtigkeit, worin das gerechte Sein und Verhalten des Menschen im Verhältnis zu Gott besteht, so sagt das Evangelium als Vergebung der Sünden, worin die Gnade Gottes im Verhältnis zu uns besteht. Ist nun die ‚fides promissionis Christi‘ und nichts sonst unsere Gerechtigkeit, so müßte das doch strenggenommen bedeuten, daß Gottes gnädige Vergebung unsere ganze Gerechtigkeit ist. Wie aber verhält sich dazu die wahre Gerechtigkeit, die das Gesetz lehrt?« Geyer, aaO (Anm. 37) 228.

IV. Religion und Bildung: Friedrich Schleiermacher

1. *Äußere und innere Bildung* sind im Gefolge der populär gewordenen Aufklärung in einem fatalen Maße *auseinandergetreten*. Das ist die genaue Diagnose des 32jährigen *Friedrich Schleiermacher* in seinen »*Reden über die Religion*« von 1799⁴⁸. Auf der *einen Seite* findet sich die »Praxis der verständigen Leute«, eine unmittelbar praktische Weltklugheit, die alles »in den Schranken des bürgerlichen Lebens« festhalten will. »Alles Handeln soll sich ja doch auf dieses beziehen, und so, meinen sie, besteht auch die gepriesene innere Harmonie des Menschen in nichts anderem, als daß sich alles wieder auf sein Handeln beziehe.« (R 150) Auf der *anderen Seite* stehen, notgedrungen, möchte man sagen, die »phantastischen Naturen«. Ihnen »gebricht es an durchdringendem Geist, an Fähigkeit, sich des Wesentlichen zu bemächtigen. Ein leichtes abwechselndes Spiel von schönen, oft entzückenden, aber immer zufälligen und ganz subjektiven Kombinationen genügt ihnen und ist ihr Höchstes; ... sie haben nur Anfälle von Religion, wie sie sie haben von Kunst, von Philosophie und von allem Großen« (R 157 f). Eine Beschreibung, die bis heute wenig von ihrer Aktualität eingebüßt hat.

Indem aber die Bildung in diese Extreme wirtschaftlicher Nützlichkeit und ästhetischer Beliebigkeit zerfällt, geht auch der traditionelle *Ort der Religion verloren*, so daß es »keine beständige und vor der ganzen Welt anerkannte Repräsentanten der Religion unter uns gibt« (R 161). Mag die Darstellung der Religion schwieriger geworden sein – der religiöse Impetus ist gleichwohl nicht erlahmt, zusammen mit der Selbstdarstellung der Religion – »daß sie sich frei äußert und mitteilt« (R 134) – auch die *Welt- und Selbstbildung in Moral, Philosophie und Physik wieder zusammenzubringen* (R 171 f). In diesem Anliegen ist sich Schleiermacher mit den »Gebildeten unter den Verächtern der Religion« einig, in deren Anstrengungen er bereits jetzt, gegen ihren Willen, »die Auferstehung der Religion« feiert (R 170).⁴⁹

Mit der Selbstdarstellung der Religion auch die Einheit der Bildung zu fördern, das verlangt freilich, die Religion von Anfang an auf den zerrissenen Zustand der Bildung zu beziehen. Denn diese Zerklüftung

⁴⁸ Friedrich Schleiermacher: *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*, mit einem Nachwort von Carl Heinz Ratschow, Stuttgart 1980. Zitiert mit Paginierung der Erstausgabe als R.

⁴⁹ Zum Thema jetzt *grundlegend* Matthias Riemer: *Bildung und Christentum. Der Bildungsgedanke Schleiermachers* (Forschungen zur systematischen und ökumenischen Theologie. 58), Göttingen 1989 und *umfassend* Ursula Frost: *Einigung des geistigen Lebens. Zur Theorie religiöser und allgemeiner Bildung bei Friedrich Schleiermacher*, Paderborn u. a. 1991. Vgl. die älteren Arbeiten von Hartwig Fiege: *Schleiermachers Begriff der Bildung* (Erziehungswissenschaftliche Studien. 1), Hamburg 1935 und Wilfried Eckey: *Der christliche Glaube und die Bildung bei Friedrich Schleiermacher*, Diss. theol. Münster 1959.

kann die Religion nicht mehr durch die Vorgabe äußerer Lehrsätze beheben wollen; es kann ihr auch nicht genügen, allein die aus dem Transzendenten stammende Kraft der Erfüllung zu vermitteln.

2. Daß die *Bildung gespalten* sei, bedeutet bereits vom Begriff her, daß zwei Seiten sich fälschlich verselbständigt haben. Sie können sich aber nur verselbständigen, wenn sie als unterscheidbare Elemente im Begriff der Bildung selbst schon angelegt sind. Eine subjektive und eine objektive Seite gehören in der Tat notwendig zum Begriff, sofern dieser sich überhaupt selbst zu begreifen imstande und sich für anderes Verstehen zu öffnen in der Lage ist. Sofern sich diese Seiten des Ganzen aber in ihrem eigentlichen Sinn nicht abstrakt zueinander verhalten, ist auf jeder der beiden die Beziehung zur anderen schon repräsentiert. Das Ganze gibt es also begriffsgemäß nur in dem gegenseitigen Verweis seiner Teile aufeinander. Das Absolute existiert immer nur als Geist und Natur⁵⁰. Schleiermacher liebt es, den in diesem Verhältnis enthaltenen Beziehungscharakter durch Begriffe des Übergangs zu beschreiben: Einbildung des Äußeren ins Innere, Einbildung des Inneren ins Äußere. Und es kann damit sowohl der Gegenstandsbereich gemeint sein, also Natur und Geist, als auch die Wissenschaftsdisziplin, also Physik und Ethik, als auch die Bewußtseinsformation, also Wissen und Handeln.

Diese *beiden Seiten des Ganzen*, so kann man Schleiermachers Zeitbeobachtung zusammenfassen, haben sich *verselbständigt*, weil ihr eigentlicher Zusammenhang nicht mehr erfahrbar ist. Genauer gesagt: Weil er nicht mehr objektiv darstellbar ist. Deshalb kann und muß die Religion nach dem inneren, subjektiven Zusammenhang fragen. Und wenn sie das tut, dann gelangt sie auch zu einer tieferen Einsicht in das eigene Wesen.

Die subjektive *Basis* des Zusammenhangs der disparaten Bildungselemente hat Schleiermacher in dem *Bewußtseinsvermögen des Gefühls* erkannt. Und dieses ist, in seiner Bestimmung als schlechthiniges Abhängigkeitsgefühl, zugleich der Quellort von Religion wie die Begründung weltlicher Bildung überhaupt. Das sei anhand der Einleitung von Schleiermachers dogmatischem Hauptwerk »*Der christliche Glaube*«⁵¹ etwas näher erläutert.

Schleiermacher mutet seinen Lesern eine Selbstbeschreibung unserer menschlichen Vermögen zu. »Das Leben ist aufzufassen als ein Wechsel von Insichbleiben und Ausschiheraustreten des Subjekts« (CG², 18). Aus-

⁵⁰ »Ihr wißt, daß die Gottheit durch ein unabänderliches Gesetz sich selbst genötigt hat, ihr großes Werk bis ins Unendliche hin zu entzweien, jedes bestimmte Dasein nur aus zwei entgegengesetzten Kräften zusammenzuschmelzen und jeden ihrer ewigen Gedanken in zwei einander feindseligen und doch nur durch einander bestehenden und unzertrennlichen Zwillingsgestalten zur Wirklichkeit zu bringen.« (R 5f).

⁵¹ Friedrich Schleiermacher: *Der christliche Glaube*. Nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhang dargestellt (2. Aufl. 1830), hg. v. Martin Redeker, Berlin 1960. Zit. CG².

sichheraustreten im Tun, in der Sinnrichtung von Innen nach Außen; In-sichbleiben im Wissen, im Gefälle von Außen nach Innen. Die Frage ist, ob und wie diese beiden Auslegungsrichtungen koordiniert sind und zusammenhängen. Als Antwort darauf verweist Schleiermacher auf das *Gefühl*: ein reines In-sichbleiben, das aber alle Vollzüge des Wissens und Tuns begleitet und als mit ihnen koexistent gewissermaßen sekundär von ihnen beeinflusst wird, wie es umgekehrt auch seinerseits diese mitzubestimmen in der Lage ist. Wollen wir dieses Vermögen des Gefühls, das wir von allen einzelnen, inhaltlich bestimmten Gefühlen zunächst zu unterscheiden haben, definieren, dann können wir sagen: Gefühl ist die Prävalenz des Selbstbezuges in und unter allem Fremdbezug. Es steht dafür, daß wir aus unseren wissensförmigen und tathaften Weltvollzügen nicht herkommen und in ihnen nicht aufgehen. Genau insofern aber repräsentiert das Gefühl die *Einheit des Selbstbewußtseins* und kann daher auch *unmittelbares Selbstbewußtsein* genannt werden⁵².

Der Aufweis des Gefühls als Grund der Einheit humanen Seins inmitten seiner Weltbezüge ist im Sinne eines apagogischen Rückschlusses überzeugend. Es fehlt aber noch die Auskunft, ob und wie dieser Einheitsboden des Bewußtseins *mit unserem tätigen Weltumgang positiv verknüpft* ist. Man kann die Frage auch so stellen: Wenn es denn nicht diese Weltvermitteltheit ist, die dem Gefühl seinen Stand vermittelt, wodurch ist es dann bestimmt? Auch hier führt uns Schleiermacher wieder auf den Weg eigener Selbstbeobachtung (CG², § 4). In unserem gesamten Weltumgang, so lautet sein Argument, sind wir frei und abhängig zugleich. Wir sind immer teils frei, sofern wir bestimmte (aber eben auch nur: bestimmte!) Tätigkeiten selbst anfangen können. Wir sind aber auch darin schon insofern abhängig, als jedes Handeln stets von einem Wissen zehrt, das nicht schon im Handeln steckt. Von unserer geistig-leiblichen Herkunft als Handelnde ganz zu schweigen.

Hätte es damit seine Bewandnis, dann wären wir selbst bloß Teil der Welt, gingen in ihrem Mechanismus unter. Nun haben wir aber die Beobachtung gemacht, daß uns das Gefühl auf eine andere Ebene versetzt. Das läßt die Frage stellen, *woher dieser Eindruck der Welt Differenz eigentlich rührt*. Die erste, aber nur scheinbar naheliegende Antwort ist: Wir haben unseren Unterschied zur Welt selbst gesetzt; sie ist das Produkt unserer Freiheit. Das kann aber nicht stimmen, wenn anders wir in unserem Weltverhalten immer schon auf etwas stoßen und von etwas Gebrauch machen, das wir selbst nicht gemacht haben. Mithin muß man sagen: Wir sind in das Verhältnis der Welt Differenz gesetzt worden. Es ist klar, daß es nicht die Welt selbst sein kann, die uns in dieses Verhältnis gesetzt hat; sie könnte gar nicht uns als von ihr Unterschiedene setzen.

⁵² Vgl. dazu: Schleiermachers Dialektik, hg. v. Rudolf Odebrecht, (Leipzig 1942) Darmstadt 1976, S. 286–294.

Wenn man also nach der Begründung des Gefühls fragt, das uns grundsätzlich von der Welt unterscheidet und uns damit ihr gegenüber auf endliche Weise rezeptionsfähig und aktionsfähig macht, dann muß man sagen: Es ist das *Gefühl, von woandersher schlechthin abhängig zu sein*, das uns dieses Bewußtsein vermittelt. Wenn man diesem Vonwoher einen Namen geben möchte, dann kann man es nur Gott heißen. Als religiöses Gefühl also – und nur als dieses – gewinnt das Gefühl seine kategoriale Selbständigkeit. Und nur so erfüllt es auch die Funktion der Begründung endlicher humaner Freiheit.

3. Mit diesen Überlegungen zum Gefühlsbegriff unterbreitet Schleiermacher einen Vorschlag, wie das bis in extreme Differenzen hinein sich auslegende Subjekt dank der Religion gleichwohl als eines sich verstehen kann. Auf der Basis des Gefühls, näherhin des Gefühls schlechthiniger Abhängigkeit, kann es sich die Welt erschließen und kann es die Welt gestalten.

Schleiermachers Vorschlag zur humanen Selbsterfassung enthält in sich einmal die Behauptung der *Selbständigkeit der Religion* aufgrund ihres wesentlichen Bezuges zum Gefühl. Damit wird nicht nur die Differenz zu Wissen und Handeln benannt, unter der überhaupt eine solche Begründung möglich ist. Es wird damit zugleich eine Entdogmatisierung und Entmoralisierung der Religion betrieben, die allererst das Eigentümliche der Religion in den Blick bekommt.

Sein Vorschlag enthält andererseits die Behauptung der *Rückbindung der Religion an die weltbestimmte Bildung*, sofern erst in der religiösen Sicht die Freiheit verständlich wird, von der wir als weltlich-endliche Wesen immer schon Gebrauch machen. Und darin liegt eben als eine Folge auch die völlige Freiheit dieser Bildung, die Selbständigkeit des Wissens und die Autonomie des Handelns beschlossen; jedenfalls genau solange, wie sie sich aller totalitären Ansprüche enthält, selbst das Ganze sein und vermitteln zu wollen.

Religion und Bildung wollen und sollen also nach Schleiermacher gemeinsam – *gebildet* werden. In dieser Gemeinsamkeit wird die Eigenständigkeit der Religion erhalten und die Breite der Bildung gewonnen. Und beides bleibt in einem intensiven inneren Zusammenhang, sofern Religion und Bildung sich auf das auf beiden Feldern grundlegende Subjekt beziehen.

Im Unterschied zu Melanchthon finden wir hier bei Schleiermacher Religion und Bildung noch enger miteinander verknüpft; nun nicht mehr über Gottes Gesetz, das beide gewissermaßen äußerlich umgreift, sondern über das Subjekt, das von beiden innerlich betroffen ist. Religion und Bildung haben dasselbe Prinzip; sie nehmen zu diesem Prinzip eine unterschiedliche Stellung ein und nehmen für es eine verschiedene Funktion wahr.

4. Schleiermachers Verständnis hat *Folgen* sowohl für die Bildung zur Religion als auch für die (religiös verankerte) allgemeine Bildung.

a) Sofern das Gefühl ganz und gar nichts für sich ist, sondern immer nur mit Wissen und Tun zusammen besteht, ist *Religion bildungsfähig und bildungsbedürftig*. Bildungsbedürftig ist sie schon insofern, als ihre eigentümliche Selbständigkeit erfahren werden soll und verstanden werden muß. Das geschieht in einem Zusammenwirken von authentischer Selbstkundgabe der Religion (die 3. Rede »Über die Bildung zur Religion« spricht davon ausdrücklich) und einer diese Selbstäußerung begleitenden Reflexion, die sie vor Mißverständnissen zu schützen sucht.

Spricht die Religion sich aus, dann wird sich, im Zusammenhang mit Welterfahrungen und gewissermaßen durch sie hindurch, die Phänomene bündelnd und transparent machend, das Gefühl einstellen, von Gott schlechthin abhängig zu sein⁵³. Es bedarf also, damit es zur Ausbildung von Religion kommt, eines Anstoßes durch ein Weltphänomen, das dennoch die Religion nicht eigentlich begründet. Die Klarheit und Kräftigkeit dieses Anstoßes freilich hängen durchaus von dem ab, der sie vermittelt.

Und da ist in Schleiermachers Augen *Jesus von Nazareth* der einzige, der in seinem weltlichen Leben die Reinheit des schlechthinigen Abhängigkeitsgefühls vollständig zur Darstellung gebracht hat; weshalb die Klarheit und Kräftigkeit, die von ihm ausgehen, im Begriff der Erlösung zusammengefaßt werden dürfen⁵⁴.

Aber auch dieser reinste Anstoß ist nicht von der Art, daß er die subjektive Selbsttätigkeit, durch die Religion im und als Gefühl sich bildet, von Ferne ersetzen könnte. Vielmehr sind diese alle Anstöße von der Verfaßtheit, daß sie gerade die Produktion von individuell getönten Vorstellungen herausfordern. Man könnte also sagen: Auch auf ihrem eigenen Feld ist *die Religion eine Bildung befördernde Macht*.

b) Die Struktur religiöser Bildung gibt nun aber auch die *Struktur aller Bildung* zu erkennen⁵⁵. Nämlich, daß sie auch auf dem Verhältnis von Anstoß und Selbsttätigkeit beruht.

⁵³ In den »Reden« heißt es noch unspezifischer: zu einer – das Selbst begründenden – Anschauung des Universums zu gelangen.

⁵⁴ »Die ursprüngliche Tätigkeit des Erlösers wird also am besten gedacht unter der Form einer eindringenden Tätigkeit, die aber von ihrem Gegenstand wegen der freien Bewegung, mit der er sich ihr zuwendet, als eine anziehende aufgenommen wird, auf dieselbe Weise, wie wir jedem eine anziehende Kraft zuschreiben, dessen bildenden geistigen Einwirkungen wir uns gern hingeben.« (CG², § 100,2). Zum bildenden Christus vgl. auch Eckey, aaO (Anm. 49) 36–44.

⁵⁵ »Zeigt mir Jemand, dem Ihr Urteilskraft, Beobachtungsgeist, Kunstgefühl oder Sittlichkeit angebildet und eingeimpft habt; dann will ich mich anheischig machen, auch Religion zu lehren.« (R 141). Von daher muß man kritisch beurteilen, wenn Johannes Schurr: Schleiermachers Theorie der Erziehung. Interpretationen zur Pädagogikvorlesung von 1826, Düsseldorf 1975, das Thema der Religion meint für die Pädagogik dispensieren zu können, vgl. 24.218.523 f Anm. 147. Vielmehr bringt man sich um das Verständnis der *Möglich-*

Das zeigt sich in Schleiermachers pädagogischer *Prinzipienlehre* darin, daß er über das hemmende Verhalten in seinen beiden Spielarten von Behüten und Gegenwirken hinaus das Unterstützen für die wichtigste erzieherische Tätigkeit hält⁵⁶. Diese unterstützende Tätigkeit hat aber nichts anderes zur Folge als die Ausbildung der *Vollständigkeit der Gesinnung* auf moralischem und die Ausbildung der *Stetigkeit der Fertigkeit* auf eher technischem Gebiet⁵⁷.

Die Verknüpfung von gemeinsamem und verbindendem Anstoß mit selbständiger Individualität prägt auch die Maximen der *Organisation der Erziehung* in Schleiermachers Sinn. Denn hier findet sich die Forderung nach *maximaler Ausprägung der individuellen Eigentümlichkeit* verbunden mit der Forderung nach *optimaler Reduktion von Ungleichheit*⁵⁸. Und in der Tat ist Schleiermacher durch diese Kombination der Prinzipien zu einem Klassiker der Pädagogik geworden⁵⁹.

5. Eben diese überaus einleuchtende Konzeption Schleiermachers, nach der eine Vertiefung der Religion und eine Vertiefung der Bildung Hand in Hand gehen, verweist nun aber auch auf das *Problem*, das in ihr enthalten ist.

Das für Bildung und Glaube gemeinsam geltende didaktische Modell ist das von Anstoß und Selbsttätigkeit. Es ist deutlich zu sehen, daß dabei der Akzent auf der *Selbsttätigkeit* liegt, in der Schleiermacher einen Hort der Freiheit erblickte. Der radikal subjektive Zug seiner Bildungslehre ist von daher sachlich begründet.

Nun ist es in der Pädagogik schlüssig und unwidersprechlich, den Menschen als ein aktiv sich bildendes Wesen anzusehen. Für die Theologie freilich ist genau dieser Sachverhalt noch einmal aufklärungsbedürftig: Wie ist die ja auch von Schleiermacher intendierte *Voraussetzung* für humane Aktivität im Verhältnis zur *Betätigung* dieser selbst zu beschreiben? Schleiermacher insistiert darauf, daß diese Voraussetzung je individuell sich erschließen muß. In dieser Form aber ist sie nur Voraus-Setzung –

keit des Schleiermacherschen Bildungsbegriffs, wie ihn Schurr (480) treffend beschreibt, wenn man die religiöse Begründung nicht wahrnimmt. Eine Bevormundung der Pädagogik hat man bei Schleiermacher nicht zu befürchten. Zur Kritik an dieser methodischen Option Schurrs vgl. auch Frost, aaO 263 f. Zum Zusammenhang von Religiosität und Bildung in den »Reden« bei Schleiermacher s. Hans Ulrich Wintsch: Religiosität und Bildung. Der anthropologische und bildungsphilosophische Ansatz in Schleiermachers Reden über die Religion, Diss. phil. Zürich 1967, bes. 114 f.

⁵⁶ Friedrich Schleiermacher: Pädagogische Schriften, hg. v. C. Platz (Bibliothek pädagogischer Klassiker), Langensalza ³1902, Vorlesung aus dem Jahr 1826, Allg. Teil, 74–167. Vgl. Schurr, aaO 382–386.

⁵⁷ Schleiermacher, Pädagogische Schriften, aaO 126 f.

⁵⁸ AaO 168.

⁵⁹ Henning Schröer: Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768–1834), in: ders./Dietrich Zilleßen (Hg.): Klassiker der Religionspädagogik, aaO (Anm. 42) 115–135.

und als solche darauf angewiesen, von dem anerkannt zu werden, dem sie vorausgesetzt ist.⁶⁰

Es ist Schleiermachers Hochschätzung des humanen Freiheitspotentials gewesen, die ihn davon absehen ließ, den Modus dieser Voraussetzung selbst noch einmal insbesondere zum Thema zu machen. Es kam ihm zu seiner Zeit darauf an, die Koalition von christlichem Glauben und bürgerlicher Freiheit zu befördern. Er geht damit von der Annahme aus, daß es lediglich des richtigen Aufweises des unverrechenbaren Ortes der Religion und ihrer Funktion fürs Ganze der Gesellschaft bedürfe, damit die Religion als solche anerkannt und als ein eigenständiger Teil ins Ganze der Bildung integriert werde. Das ist aber nichts anderes als die *Annahme einer kulturellen Selbststeuerung der Gesellschaft*⁶¹.

Nun hat sich in den 200 Jahren seither herausgestellt, daß diese Annahme einer kulturellen Selbststeuerung der Gesellschaft *fraglich geworden* ist. Die *Ökonomie* hat sich immer stärker als eine Macht der Vergesellschaftung erwiesen, die sich kulturellen (und politischen) Steuerungsimpulsen entzieht, vielmehr ihrerseits die Kultur dominiert. Daher kann auch nicht mit einer beständigen Harmonie von Kultur und Religion und ihrem Bündnis in Fragen der Bildung gerechnet werden. Die Totalitarismen unseres Jahrhunderts liefern anschaulich-schreckliche Belege dafür. Schleiermachers Theorie der religiösen Subjektivität als Verknüpfung von Bildung und Glaube ist daher noch einmal einer Revision zu unterziehen.

V. Bildung, Reflexion und Rechtfertigung

1. Ich hatte zu Anfang den *christlichen Glauben* als *existenzbestimmendes Wissen von Jesus Christus* beschrieben. Stellen wir diesen Satz nun in den Horizont der Forderungen, die aus dem Bildungsbegriff erwachsen, und der Vorgaben, die die evangelische Theologie in ihrer Geschichte gemacht hat, dann ist die *Konvergenz* jener Forderungen und dieser Vorgaben genau dann gegeben, wenn *christlicher Glaube*, als *Genstand von Bildung* auftretend, zum *Grund von Bildung* wird. Genau damit etabliert sich das Christentum als nichtideologische Bildungsreli-

⁶⁰ Das ist der einleuchtende Kern von Falk Wagners Schleiermacher-Kritik, am ausführlichsten in: Schleiermachers Dialektik. Eine kritische Interpretation, Gütersloh 1974.

⁶¹ Eine solche ist für ein subjektzentriertes Theologie- und Weltverständnis naheliegend, wenn auch nicht zwingend. Schleiermachers Vorschlag eines »Ewigen Vertrages« zwischen Wissenschaft und Frömmigkeit im Zweiten Sendschreiben an Lücke beruht auf dieser Annahme. F. Schleiermacher: Über seine Glaubenslehre, an Herrn Dr. Lücke, 2. Sendschreiben, in: Heinz Bolli (Hg.): Schleiermacher-Auswahl, München und Hamburg 1968, 140–175, hier: 149.

gion. Das sei abschließend im Ausgang von einer Besinnung auf den Bildungsvollzug beschrieben.

Ich unterstelle – mit Schleiermacher und einem breiten Strom der pädagogischen Theorie –, daß *Bildung* sich vollzieht als *Selbst-Bildung*; als Selbst-Bildung an Sachverhalten oder als Selbst-Bildung in der Begegnung mit Personen. Für diese Annahme kann man das vereinfachende Bild eines aktiven Subjekts gebrauchen, das in Beziehung zu Gegenständen und Personen eintritt und das Bezogene (sowie das Bewußtsein der Beziehung) auf sich zurückwendet. In solcher *Reflexion* orientiert es sich und lernt in diesem Vorgang sich selbst und die Welt begreifen.

Die Frage ist aber: Wie kommt es, daß das Subjekt *sich* in diesen *Reflexionsvorgängen* bildet? Soll es nicht in seinem Innersten völlig opak, sich selbst undurchsichtig, bleiben und zugleich vollständig abhängig von seiner Umweltbewältigung, dann muß sich das *Prinzip* aufweisen lassen, das diese Verfassung des Subjekts zu erkennen gibt. Zum Zwecke dieser Erkenntnis kann aber hinter das Modell einer Selbst-Bildung an etwas nicht zurückgegangen werden auf irgendeine vermeintlich unmittelbare Introspektion, wenn man nicht auf die Allgemeinheit dieses Bildungsgedankens verzichten will⁶².

Die Lösung kann nur so aussehen, daß *am Bildungsgedanken selbst* das Prinzip, die Voraussetzung der Bildung aufleuchtet. Diese Forderung kann und muß an jede Bildungskonzeption gerichtet werden, die theoretisch schlüssig sein will.

2. Die Antwort, die ich vorschlagen möchte, beginnt ganz äußerlich mit dem Verweis darauf, daß unter den *Gegenständen der Bildung* auch *Jesus Christus* vorkommt. Wenn dann gefragt wird (und so muß ja in reflexiv angelegten Bildungsvorgängen gefragt werden), wer *er selbst in Wahrheit* ist, dann lautet eine alte, zugleich kategorische und kategorienerschließende *Antwort* so: Er ist der, der um unserer Sünden willen dahingegeben und um unserer Rechtfertigung willen auferweckt worden ist (Röm 4,25). Was ich hier im Zitat gesagt habe, meint *strukturell* gesehen dies: Jesus Christus wird gewußt als der, der uns unter allen Beständen des Wissens so entgegenkommt, daß er die auch auf ihn gerichtete Aktivität unseres allgemeinen Bildungs-Wissens in sich aufnimmt und überwindet (um unserer Sünde willen dahingegeben, also gestorben) und uns damit einsetzt als solche, die in dem Mechanismus der Reflexion ihre Bildung gewinnen und betreiben können (um unserer Rechtfertigung willen auferweckt). In der Geschichte Jesu Christi erkennen wir, wie wir im Prozeß der Bildung zu tatsächlich bildungsfähigen Subjekten werden: durch die Teilhabe an Gott, der unsere Tendenz, uns selbst zu setzen und zu

⁶² Insofern reicht hier die Schleiermachersche Aufforderung zur Selbst-Erschließung der Voraussetzung meines Handelns nicht aus.

bilden, überwindet und uns seinerseits als solche setzt, die zur Bildung befähigt werden.⁶³

Dieses christliche »Bildungs-Erlebnis« geschieht also *im Medium der Bildungsvorgänge überhaupt*⁶⁴; aber so, daß damit der *Grund von Bildung aller Art* aufgedeckt wird⁶⁵; und so, daß zugleich im Begriff der Bildung des Subjekts zwischen genitivus objectivus und genitivus subjectivus unterschieden wird: Das von Gott durch Christus gebildete Subjekt ist das zur Selbstbildung fähige (und weltlich bildungsbedürftige) Subjekt.

3. Ich will diesen Gedanken zurückbinden an *Martin Luthers berühmte Auslegung des 1. Gebotes im Großen Katechismus* von 1529: Ich bin der Herr, dein Gott. Du sollst nicht andere Götter haben neben mir.⁶⁶

⁶³ Vgl. für eine nähere Charakteristik dieses Vorgangs Dietrich Korsch: Glaubensgewißheit und Selbstbewußtsein. Vier systematische Variationen über Gesetz und Evangelium (BHTh. 76), Tübingen 1989, 273–277.

⁶⁴ Das fordert auch Biehl, aaO (Anm. 20) 166: »Der Religionspädagogik liegt viel daran, daß der Glaube der Bildung nicht äußerlich bleibt, sondern als Moment der Bildung selbst begriffen werden kann.« Wenn er dann daraus die Folgerung zieht: »Der Glaube ist ohne Bildung nicht lebbar; denn Bildung ist eine notwendige Vollzugsform des Glaubens«, dann ist allerdings zu fragen, ob der Zusammenhang von Bildung und Glaube nicht noch enger gedacht werden muß.

⁶⁵ Hier ist der Ort, näher auf didaktische Vollzüge dieser Einsicht einzugehen. Wenn es sich darum dreht, Jesus Christus als Element der Bildung kennenzulernen, dann ist mit der Überlieferung von ihm ebenso zu verfahren wie mit aller Überlieferung: daß sie der Selbstauslegung, der Lebensdeutung der Subjekte angeboten wird zur Erschließung. Diese Erschließung kann, wenn man dem Selbsttätigkeitspostulat treu bleibt, sich nur vollziehen im Wahrnehmen der biblischen und kirchengeschichtlichen Deutungen und in der Erprobung ihrer überzeugenden Kraft in eigenen Auslegungsversuchen. Was heißt das Prädikat »Sohn Gottes«? Das müßte ein Mensch selbst sagen lernen. Im Prozeß dieser Deutungsvorgänge – und um einen Prozeß handelt es sich, nicht um einen einmaligen Durchbruch zu unhinterfragbarer Evidenz – gilt es, das kategoriale Element in diesen Deutungen herauszufinden: daß sich die Person Jesu Christi eben auf uns als kategorial deutende Subjekte bezieht. Es ist – vom Prozeß war schon die Rede – damit ein Prinzip angegeben, nach dem sich die Didaktik evangelischen Glaubens vollziehen kann; ein leitender Gesichtspunkt, der material höchst divergente Gegenstände des Lernens und der Selbsterfahrung im Verlauf eines vieljährigen Unterrichts zu strukturieren vermag. Diese Didaktik evangelischen Glaubens in der Verschränkung von traditionellem Deutungsangebot und authentischer Selbstdeutung ist selbst: elementare Theologie. Zum theoretischen Hintergrund dieser didaktischen Überlegung im Zusammenhang des Religionsunterrichtes vgl. Wilhelm Gräb: Arbeit an Lebensdeutungen. Religionspädagogische Überlegungen zur gegenwärtigen Lage und Aufgabe des Religionsunterrichtes, in: Der Evangelische Erzieher 42, 1990, 266–277, bes. 274–277. – Die didaktische Verknüpfung der Frage »Wer ist Jesus Christus?« mit der Frage »Wer bist du?« findet sich übrigens schon bei J. G. Hamann; vgl. Oswald Bayer: Sokratische Katechetik? Ein Streit um den Kleinen Katechismus in der Aufklärung (1984), jetzt in: ders.: Leibliches Wort. Reformation und Neuzeit im Konflikt, Tübingen 1992, 124–148, hier: 127–130.

⁶⁶ S. dazu zuletzt die aufschlußreiche Studie von Gunther Wenz: Die Zehn Gebote als Grundlage christlicher Ethik. Zur Auslegung des ersten Hauptstücks in Luthers Katechismen, ZThK 89, 1992, 404–439.

»Was heißt, einen Gott haben; oder was ist Gott? Antwort: Ein Gott heißet das, dazu man sich versehen soll alles Guten, und Zuflucht haben in allen Nöten; also, daß einen Gott haben nichts anders ist, denn ihm von Herzen trauen und glauben; wie ich oft gesagt habe, daß allein das Trauen und Glauben des Herzens machet beide, Gott und Abgott. Ist der Glaube und Vertrauen recht, so ist auch dein Gott recht; und wiederum, wo das Vertrauen falsch und unrecht ist, da ist auch der rechte Gott nicht. Denn die zwei gehören zu Haufe, Glaube und Gott. Worauf du nun (sage ich) dein Herz hängst und verläßt, das ist eigentlich dein Gott.« So daß die Forderung des ersten Gebotes »auf das ganze Herz des Menschen und alle Zuversicht auf Gott allein und niemand anders« zielt⁶⁷.

Zur didaktischen Vermittlung des ersten Gebotes und damit des Sinnes des Gottesglaubens überhaupt bezieht sich Luther auf das *anthropologische Phänomen des Vertrauens*. Vertrauen ist auch ein *Grundwort im Bildungsvorgang*. Denn Vertrauen heißt ja: mich auf etwas oder jemand beziehen, das oder den ich nicht umfassend begriffen habe oder beherrsche. Wenn man sich noch einmal an das Bild von der Reflexion erinnert, dann ist auch in dieser Vorstellung von Bildung schon dafür Vertrauen nötig, daß die von mir bezogenen Gegenstände und Personen reflexionsfähig und damit bildungsermöglichend sind. Ohne Vertrauensvorschuß, so könnte man sagen, keine Bildung.

Das *erste Gebot* fragt nun, indem es Gott allein zu fürchten und lieben befiehlt, nach der *Einheit* dieses Vertrauens. Worauf geht es zuletzt, eigentlich? Damit ist eine Konzentration des Vertrauens gefordert. Also die Aufdeckung dessen, was ich vorhin das *Prinzip der Bildung* nannte.

Das die Bildungsvorgänge durchschaubar machende Prinzip der Bildung ist aber erst und genau dann ins Auge gefaßt, wenn es eines ist, das sich nicht nur meiner Aktivität oder meinen Projekten verdankt. Deshalb steht das Prinzip der Bildung da auf dem *Prüfstand*, wo nicht nur gefragt wird, wessen ich mich versehen soll alles Guten, sondern gefragt wird, zu wem ich *Zuflucht* haben kann *in allen Nöten*. Und erst dann, wenn auf beide Fragen eine identische Antwort gegeben wird, ist bewußt, wer Gott für mich ist.

Daß ich aber zu Gott Zuflucht haben kann in allen Nöten, das gilt genau dann, wenn er sich in der Geschichte Jesu Christi als *der Gott* erwiesen hat, *der bedingungslos für uns ist*; so wie ich es vorhin mit dem biblischen Zitat zu sagen versuchte.

Ist das Vertrauen zu Gott begründet, ist der Grund alles Vertrauens Gott-Vertrauen, dann ist auch die Gewährung endlichen Vertrauens auf Dinge unserer Welt und auf Menschen meines Lebenskreises in richtiger

⁶⁷ Martin Luther: Werke in Auswahl (Bonner Ausgabe), Bd. 4, 4f. Textfassung hier nach: Martin Luther: Ausgewählte Werke (Münchener Ausgabe), Bd. 3, 193f.

Weise möglich: ohne sie oder mich zu überfordern; aber auch, ohne ihnen etwas zu versagen.

4. Ich schließe mit zwei zusammenfassenden Thesen.

a) Bildung und Glaube: *der Glaube hat die Form von Bildung*. Das reformatorische Christentum hält diesen Sachverhalt fest, wenn es auf dem *verbum externum*, dem äußeren Wort, als unersetzbarem Element für die Gewißheit des Glaubens besteht. Es ist von daher immer auch mit der *allgemeinen Bildung* verbündet, wie das Melanchthon unübertroffen deutlich gemacht hat.

Seine eigentümliche Bildung erfährt der Glaube aber gerade in der innersten *Innerlichkeit des Subjekts*, worauf Schleiermacher insistierte. Einer Innerlichkeit, wie ich fortführen möchte, die als Bildung seiner universellen Bildungsfähigkeit zu verstehen ist.

Daß es diese Bildungserfahrung immer nur inmitten der vielen Bildungserfahrungen gibt, die unser Leben ausmachen, gehört zur Verborgenheit des Glaubens, die Bedingung seiner Gegenwart ist. Daß unter den vielen Bildungserfahrungen auch die des Glaubens gemacht wird, ist, wie sie alle, kontingent, aber erwartbar. Es ist diese erwartbare Kontingenz, die *Spielraum humaner Freiheit* und *Aktionsfeld des Heiligen Geistes* ist.

b) Bildung und Glaube: *ein gebildetes menschliches Selbstsein ist die Folge des Glaubens*. Und das gibt es auf den elementarsten Ausdrucksstufen und in den einfachsten Bewußtseinsformen. Ein gebildetes menschliches Selbstsein, das die *Basis für die Bildung und Gestaltung einer humaneren Welt* ist.

Ein gebildetes menschliches Selbstsein: Damit sind aber auch die *Anforderungen* erfüllt, die der *kritische Bildungsbegriff* stellt, nämlich eine Subjektivität vorzustellen, deren Aktivitäten unter sich zusammenhängen, ohne hierarchisch gestuft zu sein⁶⁸. So, daß eine Selbstbildung im Horizont des weltlich Vorläufigen erfolgt, ohne zu einer utopischen Ganzheit vorauszuweichen. So, daß eine Anerkennung dieses Vorläufigen möglich wird, ohne es spiritualistisch zu entwerten. Daß es in dieser Vorläufigkeit Menschen gibt, die strukturfest bildungsfähig sind und offen für das Begreifen und Gestalten dieser Welt⁶⁹.

Indem das Christentum als Bildungsreligion dazu beiträgt, erfüllt es seine eigene Aufgabe.

⁶⁸ Es wird damit ein Einheitsvorschlag gemacht für die im Subjekt noch unverbundenen Maximen Gestaltbarkeit, Durchschaubarkeit, Sinnlichkeit, Ganzheitlichkeit, Solidarität bei Klemm/Rolff/Tillmann, aaO (Anm. 7) 170–177 – und eine Alternative angeboten zu der faktisch eher resignativen These von Ludwig A. Pongratz: »Das Identitätspostulat behält seinen pädagogischen Sinn einzig im Prozeß der Dekomposition des Subjekts.« Pädagogik im Prozeß der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule, Weinheim 1989, 40.

⁶⁹ Klaus Mollenhauer: Die Dinge und die Bildung, in: Karl-Heinz Braun/Dieter Wunder (Hgg.): Neue Bildung – Neue Schule. Wolfgang Klafki zum 60. Geburtstag, Weinheim/Basel 1987, 32–46.

SUMMARY

It is the thesis of the article (I) that christian faith contributes to education ("Bildung") as well as education finds its most precise expression and its ultimate ground in faith.

In the second part (II) the author assumes that the concept of "Bildung" should not be substituted by other terms because it intensively links objective knowledge with the formation of personality. The third and fourth paragraph (III and IV) refer to Melancthon and Schleiermacher, probably the most important pedagogues among protestant theologians. Melancthon connects the reformatoric understanding of humanity with the process of humanistic erudition in his *Loci theologici*; hence faith and education are integrated into the whole of a concept of world. Schleiermacher, however, shows that exclusively internal religion lies behind all human education and that education thus must be rooted in faith; with this concept he reacts upon the separation of scientific and traditionally christian approaches to the world. In the last part (V) the author combines the reformatoric impulse to determine human subjectivity by (law and) gospel with the nature of subjectivity open to be educated. From this point of view, Luther's famous commentary on the first Commandment is regarded as an outstanding example of uniting human education and christian faith.