peDOCS
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Goltz, Rainer; Roth, Michael

Christliches Menschenbild und Bildung

Forum Erwachsenenbildung 55 (2022) 2, S. 29-34

Quellenangabe/ Reference:
Goltz, Rainer; Roth, Michael: Christliches Menschenbild und Bildung - In: Forum Erwachsenenbildung 55 (2022) 2, S. 29-34 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-338023 - DOI: 10.25656/01:33802

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-338023
https://doi.org/10.25656/01:33802

in Kooperation mit / in cooperation with:

WAXMANN
www.waxmann.com

http://www.waxmann.com

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Christliches Menschenbild und Bildung

Dr. theol. Rainer Goltz

Studiendirektor am ZfsL Leverkusen

r.goltz@zfsl-lv.de

Univ.-Prof. Dr. theol. habil. Michael Roth

Lehrstuhl für Systematische Theologie und Sozialethik

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

michroth@uni-mainz.de

I. Christlicher Glaube und christliches „Menschenbild“

Immer wieder wird in kirchlichen Verlautbarungen oder Predigten von dem christlichen Menschenbild gesprochen, aus dem dann etwaige Folgerungen für das richtige Handeln oder das angemessene Bewerten von Situationen abzuleiten sind. Etwa ist an die gegenwärtige Diskussion um den assistierten Suizid zu denken: Hier begegnet die Argumentation, dass aus dem christlichen Menschenbild folgt, dass das Leben eine Gabe ist, so dass der Mensch sich selbst das Leben nicht nehmen darf. Natürlich ist diese Begründung allein schon deshalb schräg, weil hier ein naturalistischer Fehlschuss vorliegt: Aus dem Sein (Leben als Gabe) folgt kein Sollen (Verbot des Suizids). Entscheidend für unseren Zusammenhang ist, dass weder geklärt ist, was genau das christliche Menschenbild sein soll, noch, welche Stellung ihm in einem Argumentationszusammenhang zukommt. Offenbar wird im Beispiel das Menschenbild als *Grund* für eine bestimmte Handlung angegeben. Allerdings leiten wir unsere Auffassungen doch in den wenigsten Fällen von unserem Menschenbild ab, da unsere Handlungsmotive in aller Regel keine übergeordneten Maxime sind, sondern sich aus dem je individuellen Erleben der Situation ergeben. Stellen wir uns vor, wir würden jemanden fragen, warum er dieses oder jenes getan hat, und er würde begründen, indem er auf sein Menschenbild verweist und erklärt, dass die Handlung, nach der wir gefragt haben, die angemessene Deduktion aus seinem Menschenbild ist. – Einen solchen Menschen würden wir wahrscheinlich als Ideologen bezeichnen, als jemanden, der nicht geleitet ist von seiner Wahrnehmung der Wirklichkeit (und uns daher auch nicht auf diejenigen Züge der Wirklichkeit verweisen kann, die ihn zu dieser oder jener Handlung bewegt haben), sondern von starren Sätzen, die er für wahr hält (oder für wahr halten sich vorgenommen hat) und aus denen er deduziert.

Der religiöse Glaube eignet sich zu einer solchen Ideologie nicht; denn er würde missverstanden, wenn er als ein „Für-wahr-Halten“ aufgefasst wird. Unsere Alltagsverwendung zeigt zwar, dass der Begriff „Glaube“ im Sinne des „Für-wahr-Haltens“ einer Aussage gebraucht werden kann, also „Ich glaube, dass XY“. In dieser Weise wird der Begriff beispielsweise verwendet, wenn wir sagen: „Ich glaube, dass der Tisch zwei Meter lang ist“. Auch wenn die Verwendungsweise des Begriffs „Glaube“ im Sinne des „Für-wahr-Haltens“ sicherlich die gebräuchlichste ist, so ist es doch nicht die einzige Verwendungsweise. Wenn wir sagen: „Ich glaube Dir“, dann liegt eine komplett andere Gebrauchsweise des Begriffs vor: Hier wird „Glaube“ im Sinne von „Vertrauen“ gebraucht. Es ist streng zu unterscheiden zwischen der Verwendungsweise des Begriffs „Glaube“ im Sinne von Vertrauen („ich glaube dir“) und der Verwendungsweise des Begriffs im Sinne von „Für-wahr-Halten“ („ich glaube, dass“). Dies ist ganz wesentlich, weil sonst gar nicht in den Blick kommt, was Christsein heißt beziehungsweise eine schräge Auffassung von dem Wesen des Christseins entsteht: *Christen sind nicht dadurch ausgezeichnet, dass sie bestimmte Aussagesätze für wahr halten, die andere bestreiten, sondern dadurch, dass sie in einer bestimmten Weise vertrauen*.

Gerade die reformatorische Tradition hat den Charakter des Glaubens als *Vertrauen („fiducia“)* hervorgehoben. Der Glaube wird als ein Lebensvollzug verstanden, als eine das Leben – in all seinen Dimensionen – bestimmende Bewegung des ganzen Menschen. Insofern ist der Glaube keine behauptete, sondern eine *gelebte* Wahrheit.

Wenn man aber festhält, dass der Glaube (in seiner Fundamentalebene) keine behauptete Wahrheit ist, dann ist sogleich hinzuzufügen, dass der Glaubende als über sich selbst nachdenkender und spre-

chender Mensch diese gelebte Wahrheit auch in Gesagtem und Gedachtem zum Ausdruck bringt und damit zu konstatierender Sprache („ich glaube, dass“) kommt (zu einer *behaupteten* Wahrheit). Diese konstatierende Sprache versucht die Bewegung auf die Wahrheit hin sprachlich zu erfassen. Insofern kommt es auch zu Inhalten des Glaubens. In genau diesem Sinne ist die Rede vom christlichen Menschenbild zu verstehen: Christlicher Glaube ist nicht Glaube an ein bestimmtes Menschenbild. Vielmehr ist mit dem Begriff „Menschenbild“ eine Vielzahl zum Teil auch unterschiedlicher Aspekte im Kontext anthropologischer Themen zum Ausdruck gebracht, in denen versucht wird, (immer wieder neu) zur Sprache zu bringen, welche Perspektive sich aus dem Glauben für die Frage nach dem Menschen ergeben.

Ist der christliche Glaube nicht Glaube an ein bestimmtes Menschenbild, weil er zunächst gar kein *Glaube an* etwas ist, sondern ein durch das Vertrauen auf die Zusage Gottes geprägter Lebensvollzug, so sind die Konsequenzen daraus für die religiöse Bildung zu ziehen: Zunächst ist festzuhalten, dass sich Bildungsprozesse der unterschiedlichen Art häufig dadurch ähneln, dass sie in einem Kontext vollzogen werden, der nicht nur von einem Denken in Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen geprägt ist, sondern auch einen Wahrheitsbegriff nahelegt, der auf die Zustimmung zu bestimmten Aussagesätzen fokussiert ist. Insofern ist es mit einigem Aufwand verbunden, hier zunächst eine Sensibilisierung dafür zu erreichen, dass es verschiedene, nicht miteinander konkurrierende, aber eben auch nicht durcheinander substituierbare Modi der Welterschließung gibt. In diesem Sinne ist es auch immer wieder Aufgabe christlicher Bildungsprozesse, den Geltungsanspruch von Überzeugungen durch die vermittelte Einsicht in ihr Zustandekommen zu relativieren und in diesem Sinne in Ideologiekritik zu schulen. Dazu gehört auch, das Wahrheitsverständnis selbst zu thematisieren und die Frage nach dem Zusammenhang von Wirklichkeitsdeutung und Wahrheitszuschreibung präsent zu halten und zu schärfen. Bernhard Dressler ist zuzustimmen, wenn er betont: „Lebensführungskompetenz unter den Bedingungen moderner Lebensverhältnisse entsteht genau dann, wenn man sich darüber klar wird, dass man jeweils in einer bestimmten Perspektive zwar keine andere Welt, aber immer die eine Welt als eine andere wahrnimmt. Die Welt wird aus naturwissenschaftlicher Sicht anders wahrgenommen als aus religiöser oder ästhetischer Sicht, und keine dieser Sichtweisen kann die andere ersetzen. Sie ergänzen sich komplementär, sind aber nur teilweise kompatibel und fügen sich daher auch niemals zu einem harmonischen Ganzen. Die Naturwissenschaft hat also weder einen Vorrang vor Ästhetik und Religion, noch kann sie an deren Stelle treten.“[1]

[1] Dressler, B. (2012): „Religiös reden“ und „über Religion reden“ lernen – Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivenwechsels. In: B. Grümme et. al (Hrsg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Stuttgart, S. 68–78, S. 71.

II. Anthropologische Aspekte religiöser Bildung

a) Der sündige und unfreie Mensch

Im Zentrum der theologischen Anthropologie steht die Sündenlehre. Christen sprechen über die Sünde als Grundrichtung ihres Lebensvollzuges und geben damit eine Antwort auf die Frage, was es ist, was sie eigentlich bestimmt und ihrem Wollen seine Richtung verleiht. Diese Grundrichtung des Lebensvollzuges wird gefasst als bestimmt vom *Willen zu sich selbst*. Wer über sich selbst nicht im Rahmen der moralischen Kommunikation redet, sondern innerhalb der Sündenreflexion, der nimmt sein Selbst auf eine völlig andere Weise wahr. Auf drei Aspekte sei hingewiesen:

(1) *Der Wille zu sich selbst*: Mit dem „Willen zu sich selbst“ ist eine schonungslose Antwort auf die Frage gegeben, was das für Motive sind, die uns letzten Endes treiben, die unser Wollen und Handeln bestimmen – jenseits dessen, wie wir es uns „schönreden“ können, und auch jenseits dessen, was wir andere glauben machen können, um was es uns wirklich geht. Eine Reflexion, die nicht bei einer konkreten schlechten Tat stehen bleibt und nicht nur nach dem konkreten Willen fragt, der diese konkrete Tat hervorgebracht hat, sondern weiter schreitet zu der Frage, was es ist, das diesen konkreten einzelnen (schlechten) Willensakt geprägt hat, warum wir wollen, wie wir wollen. Eine solcher Gedankengang stößt vor zur Frage nach dem „Aussein-auf“. Was ist das grundsätzliche „Aussein-auf“, das unserem Willen die Richtung verleiht und Gründe zu Gründen werden lässt und diejenigen Motive, die unseren Willen bestimmen, generiert? Es ist besonders schmerzhaft, wenn wir von einer Tat, die eine Norm gebrochen hat und die uns aufmerksam werden lässt, übergehen zu anderen Taten oder wenn wir die Frage, was mich bestimmt, auch in Bezug auf solche Taten stellen, für die wir uns selbst rühmen und für die wir von anderen gerühmt werden. Sind diese Taten etwa durch das Gleiche bestimmt wie unsere Normbrüche? Sind sie ausschließlich durch den Willen zu uns selbst bestimmt? Offenbart sich in ihnen nicht eine unentrinnbare Bestimmtheit meines Lebensvollzugs, aus dem ich mich nicht befreien kann? Ja, offenbart sich in meinem Wollen und meiner moralischen Kommunikation vielleicht eine Grundbestimmtheit des Lebensvollzugs? Taten, die uns zur Selbstreflexion herausfordern, offenbaren eine Grundbestimmtheit des Willens, die *alle* einzelnen Willensakte prägt, auch diejenigen, die wir uns zu unserer Gloria anrechnen. Insofern ist die Sünde tatsächlich ein großer Gleichmacher aller meiner Taten: Alle Taten sind Ausdruck der Grundbestimmtheit meines Willens – und auch meine moralischen Taten sind nicht hiervon ausgeschlossen.

(2) *Die Sünde als Gleichmacher*: Die Lehre von der Sünde ist „Anleitung zur Selbstreflexion und Selbsterkenntnis“[2]. Sich diese christliche Tradition zu eigen zu machen, bedeutet, sich selbst zu entdecken. Nicht nur bei schlechten Taten, bei denen wir gegen eine offensichtliche Norm verstoßen und die uns zur Rechenschaft zwingt, sondern auch bei Taten, für die wir uns selbst rühmen und für die uns andere rühmen, werden wir darauf aufmerksam, was unseren Willen bestimmt. Diese Art der christlichen Selbsterkenntnis führt auch zu einer veränderten Wahrnehmung anderer Menschen und ihrer Taten. Auch ihre Taten beruhen auf derselben Grundbestimmung des Willens, von denen unser tagtägliches Handeln geleitet ist. Erahnen wir diese Tendenz und Abhängigkeit in uns, erahnen wir deren Gewicht, dann wollen wir auch erfahren, wie sie sich artikuliert, worin sie sich auswirkt. Doch dieser christliche Wissensdrang unterscheidet uns nicht von anderen Menschen und ihren Taten oder erhebt uns moralisch über sie. Insofern ist die Sünde – und die die Erkenntnis ihrer Macht – ein Gleichmacher zwischen den Menschen. *Mit dem Fleischfresser, dem Dieselfahrer, aber auch dem Islamkritiker und Steuerhinterzieher stehen wir in einer Gemeinschaft der Sünder. Unsere Gemeinsamkeit ist größer als all unsere Unterschiedenheit.* Statt uns im Modus des Urteilens von den Taten der anderen zu distanzieren als etwas, das uns völlig fremd und daher „unverständlich“ ist, können wir ihre Taten als etwas verstehen, vor denen wir nur durch – vielleicht glückliche – Umstände bewahrt worden sind.

Die Sündenlehre ist demnach alles andere als eine Anleitung zum *moralischen Urteilen*, sie stellt vielmehr den Versuch dar, *Verstehen zu initiieren*. Die Rede von der Sünde befähigt uns, den anderen (empathisch) zu verstehen, statt uns im Modus des Urteilens von ihm zu distanzieren.

(3) *Mangelnder Verzicht auf das eigene Gerechtsein*: Die anthropologische Bestimmtheit des Menschen, der Angelpunkt meiner bisherigen Argumentation, wird uns im positiven Sinne offenbar im Gefühl, unsere Lebensvollzüge, unbedingt annehmen zu können, auch wenn sie in ihrer Ausrichtung kaum selbst gewählt sind: Die Bestimmung des Menschen besteht darin, nicht durch sich selbst, sondern im Blick auf Christus gerecht zu sein. Wohlgemerkt: Die Bestimmung des Menschen besteht nicht darin, „(…) geschenkweise gerecht zu sein, sondern auf das eigene Gerechtsein zu verzichten und in diesem Bewusstsein der Abhängigkeit gerecht zu sein (…)“[3]. So wird die Sünde als ein Widerspruch zur Bestimmung des Menschen erkennbar: Sie ist das Unvermögen, im Vertrauen auf eine fremde Gerechtigkeit zu existieren, beziehungsweise die Unfähigkeit, auf das eigene Gerechtseinwollen zu verzichten. *Das Bestreben, selbst gerecht sein zu wollen, beschränkt Menschen in ihrem Wollen auf sich selbst, lässt sie in allem nur sich finden.*

Wenn die Sündenlehre nun alles andere ist als eine Anleitung zum moralischen Urteilen, welche Konsequenzen sind daraus für christliches Bildungshandeln, insbesondere für evangelische Bildung im Lebenslauf zu ziehen? Ziel christlicher Bildungsangebote kann es nicht sein, Wissensbestände und Deutungsmuster der christlichen Tradition zu vermitteln, so wenig wie das Einüben bestimmter ethischer Verhaltensmuster oder die Habitualisierung von Moralvorstellungen. Religion ist eben nicht „für Moral gemacht“[4] – auch wenn sich wertebilden-

[2] Slenczka, N. (2008): Lebendiges Erbe. Von der erschließenden Kraft der dogmatischen Sünden- und Erbsündenlehre. In: W. Gräb/M. Laube (Hrsg.): Der menschliche Makel. Von der sprachlosen Wiederkehr der Sünde (Loccumer Protokolle 11/08), Rehburg-Loccum, S. 31–51, S. 34.

[3] S. o. A., S. 50.

[4] So fälschlicherweise von Herbert Grönemeyer in dem Lied „Stück vom Himmel“ behauptet.

de Effekte sozusagen als „Kollateralnutzen“[5] mitunter einstellen. Eine christliche Bildung im Lebenslauf muss ernst nehmen, dass der christliche Glaube keine Lehre und keine spezifische Moralvorstellung ist, sondern ein Lebensvollzug. Allerdings lassen sich alle Lebens- und auch Lernerfahrungen der Menschen als im Lichte Gottes aufgehoben deuten. Der christliche Glaube erlaubt keine geschlossene Deutung der Wirklichkeit, aber eine spezifische Perspektive auf die Lebenswelt. In dieser Perspektive können Lehrende und Lernende also den lebensweltlichen Spannungen und Brüchen gewahr werden, ohne der Versuchung zu erliegen, sie in höheren Ordnungen aufzulösen. Zu einem solchen Aushalten im Bildungsgeschehen gehört dann immer auch, die biographischen Spannungen und Brüche auszuhalten und sich der Einsicht in eigene Irrtümer, Abhängigkeiten und Schwächen nicht zu entziehen. Ein stets mitlaufendes Ziel christlicher Bildung im Lebenslauf ist es, dazu anzuleiten, sich auch im Erwachsenenalter nicht in ethischen Forderungen zu ergießen und an der eigenen Moralität oder Normalität zu ergötzen, sondern sich selbst und den anderen in der beschriebenen Gemeinschaft der Sünde wahrzunehmen. Gegen moralischen Rigorismus, wie er gerade im politischen und religiösen Bildungsgeschehen oft anzutreffen ist, bedeutet dies, Lernende zur Fähigkeit anzuleiten, die eigene Geschichte unter neuen Blickwinkeln zu erfassen, bisher unbedachte Aspekte zu erinnern und durch dieses biographische Lernen zu ermöglichen, dass das Verstehen der Geschichten anderer zu einem integralen Teil der eigenen Geschichte wird.

b) Der freigesprochene Mensch

Wie die Rede von der Sünde, so darf auch die sogenannte Rechtfertigungslehre nicht falsch bestimmt werden: Glaubende – und vor allem Glaubende protestantischer Prägung – würden missverstanden, wenn man meint, sie wären es, die die Lehre von der Rechtfertigungslehre für wahr halten. Die Rechtfertigungslehre ist kein Glaubenssatz, sondern bringt zum Ausdruck, was es für das menschliche Leben bedeutet, im Vertrauen auf Christus zu leben und seine Identität von hier bestimmt zu bekommen: Sie steht für die Befreiung zum Leben.

So schreibt Luther im Rückblick auf seine reformatorische Wende: „Zuvor mangelt mir nichts, außer dass ich keinen Unterschied zwischen Gesetz und Evangelium machte, beides für eines hielt und meinte, Christus unterscheide sich von Mose nur dem Grad der Vollkommenheit nach. Aber als ich die Unterscheidung fand, dass eines das Gesetz, ein anderes das Evangelium ist, da brach ich hindurch.“[6] Die Einsicht in die Unterscheidung von Gesetz („Du sollst“) und Evangelium („Dir ist gegeben“) ist deshalb zentral, weil Luther mit dieser Unterscheidung zum Ausdruck bringt, dass Gottes Annahme des Menschen an keinerlei Forderungen und Voraussetzungen gebunden ist. Die Gabe der Annahme und die Forderung dürfen nicht miteinander vermischt werden, indem die Gabe mit der Forderung verknüpft und in diese hineingezogen wird: „Ich wil die zwey Wort ungemenget, […] ein jedes an seinen Ort gewiesen haben.“[7]

Für lutherische Theologie und Bildung ist es wesentlich, die Voraussetzungslosigkeit und Bedingungslosigkeit der Annahme des Menschen zur Sprache zu bringen: Die „Annahme durch Gott“ ist keine solche, die auf den Menschen blickt und hier irgendetwas vorfindet, was die Annahme bedingt. Die Annahme ist nicht in der Qualität des Menschen begründet, sie wird nicht durch den Menschen bedingt, sondern als *voraussetzungslose Annahme des Sünders* zur Sprache gebracht (iustificatio impii). Gott nimmt den auf sich selbst gerichteten Menschen nicht an, weil ein Teil in ihm nicht von Selbstsucht betroffen ist und es womöglich verdient, gerettet zu werden; Gott nimmt den Einzelnen auch nicht aufgrund der Tatsache an, dass er sich ändern will oder sogar sich ändern wird (sozusagen als eine Annahme auf Vorschuss). Vielmehr nimmt Gott den Menschen, der vollständig auf sich selbst gerichtet ist, der in allem nur das Seine sucht, der sich den anderen ebenso verschließt wie seinem eigenen Glück. Nur weil diese Annahme nicht in irgendwelchen Voraussetzungen des Menschen begründet ist, befähigt sie Menschen, von sich selbst wegzublicken und sich auch im Leid nicht ängstlich bespiegeln zu müssen.

Für Luther lässt sich die Bedingungslosigkeit dieser Bejahung nur recht verstehen, wenn man das Evangelium in seiner Unterschiedenheit vom Gesetz bedenkt. Gottes radikaler und bedingungsloser Zuspruch, in dem sich seine Liebe zu dem Menschen zeigt, täuscht über den Zustand des Menschen keineswegs hinweg. Dies will Luther mit dem Begriff „Gesetz“ zum Ausdruck bringen; denn das Gesetz macht offenbar, wer wir sind. Und es macht dies offenbar, indem es uns zeigt, wie wir sein sollten. Offenbar gemacht werden im Gesetz als der, der man ist, bedeutet, als Sünder offenbar gemacht zu werden: Du bist derjenige, der in allem ausschließlich auf sich selbst gerichtet ist, in allem nur nach sich fragt; du bist derjenige, der im Kreisen um sich selbst nie wirklich bei dem anderen ist, der nie wirklich bei der Sache ist. Du bist derjenige, der sich der Gegenwart nicht hingeben kann, weil du ihr misstraust, weil du glaubst, dich selbst sichern zu müssen. Du bist derjenige, der permanent danach fragt, was er tun muss, damit er sich selbst akzeptieren kann und alles zu diesem Zweck instrumentalisiert.

Gott sagt dem Menschen seine Annahme zu, obwohl er ihn in aller Radikalität durchschaut hat – in einer Radikalität, in der der Mensch sich nicht getraut, sich selbst zu sehen. Gottes Annahme ist keine Annahme, von der ich mich – wie bei zwischenmenschlichen Beziehungen – fragen muss, ob sie vielleicht auf einer Verkennung meiner Person be-

[5] Dressler, B. (2009): Religionsunterricht – mehr als Kompetenzorientierung!? In: A. Feindt (Hrsg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster/New York/München/Berlin, 23–38, 28.

[6] Luther, M. (1919): D. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe. Tischreden Bd. 5, Weimar, S. 210, Z. 12–16.

[7] Luther, M. (1909): Predigten des Jahres 1532. In: D. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe Bd. 36, Weimar 1909, S. 41, Z. 30–32.

ruht, ob sie mir nur deshalb gegeben wird, weil sich der andere über mich täuscht und einer Illusion aufsitzt, kurz: weil er mich für einen anderen hält als für den, der ich in Wahrheit bin. Ein solcher Zuspruch kann mir keine Gewissheit vermitteln. Gottes Annahme in Christus hingegen beruht auf keinerlei Illusionen über meine Qualität, und gerade so ermöglicht dieser Zuspruch es mir, meiner selbst in aller Radikalität ansichtig zu werden.

Insofern befreit die Annahme in Christus davon, mit der eigenen Annahme zu ringen oder alles und jeden zum Zweck der Selbstrechtfertigung zu instrumentalisieren. Sie befähigt biographisch, von sich selbst Abstand zu gewinnen. Der Mensch vermag dann auf Abstand zu sich selbst zu gehen und sich vertrauensvoll bestimmen zu *lassen*. In dieser Weise bringt Oswald Bayer die *rechtfertigende Liebe Gottes* zur Sprache: „Sie strahlt überall dort, wo wir von uns selbst Abstand gewinnen – besonders kräftig, wenn wir über uns selbst lachen können. Sie strahlt auch in selbstvergessener Arbeit, in der wir ganz bei der Sache sind, und in einem Gespräch, in dem wir ganz beim andern sind. Sie wirkt nicht zuletzt, wenn es uns gegeben ist, inmitten schreiend unfertiger Arbeit – einzuschlafen, unverdient einzuschlafen, ‚ohn all mein verdienst und Würdigkeit'. ‚Es ist umsonst, dass ihr früh aufsteht und hernach lange sitzt' – am Schreibtisch etwa – ‚und esst euer Brot mit Sorgen; denn seinen Freunden gibt er's schlafend' (Ps 127,2)."[8]

Im Blick auf Christus eignet dem Glaube eine wohlverstandene Gelassenheit und Freiheit: Ihm ist eine Freiheit gewährt und eingeräumt, eine die ihn davon befreit, die Gestaltungsmöglichkeiten des Daseins zur Existenzsicherung instrumentalisieren zu müssen. Der Mensch vermag im lebenszeitlichen Prozess der Verwirklichung seiner Möglichkeiten gelassen zu bleiben, wenn er sich durch diesen Prozess nicht selbst abzusichern braucht. Seine Gegenwart kann so unverstellt und unverkrampft in den Blick kommen, wobei sich „mit der gewährten Freiheit Distanz und Augenmaß ein[stellt]: der nötige Spielraum zum Handeln"[9]. Es handelt sich darum, zu sehen, was zu tun nötig ist, den *Kairos* zu entdecken, in dem Hingabe möglich ist. Der Blick auf Christus will nicht als Abkehr von der Welt, sondern als neuer Zugang zur Welt verstanden sein, als Bekehrung zur Welt.

Vor allem mit Blick auf die Verhältnisbestimmung von religiöser Bildung und ethischer Bildung zeitigen die Ausführungen über die lutherische Rechtfertigungslehre Konsequenzen: Wurde festgestellt, dass religiöse Bildung vor der Vereinnahmung für die moralische Bildung geschützt werden muss, weil ihr Gegenstand – die Religion – sich ihrem Wesen nach in einem „schneidenden Gegensatz"[10] zur Moral befindet, so ist damit natürlich nicht gesagt, dass aus der christlichen Religion keine ethischen Perspektiven entwickelt werden können. Dabei ist nur sicherzustellen, dass statt einer Ethik des Sollens eine *Ethik der Gabe* entwickelt wird. Christliche Ethik setzt nicht beim Tun des Menschen an, sondern bei Gottes Zusage. Ihre Grundfrage ist nicht „Was soll ich tun?", sondern: „Was ist mir gegeben?" Die Aufgabe der ethischen Bildung betrifft in erster Linie dieses *Verstehen*, ethische Bildung fragt, was das Vertrauen auf Gottes bedingungslose Zusage für das menschliche Handeln bedeutet. In welcher Weise wird der Mensch, der auf Christus als demjenigen vertraut, der für die vergangenen wie für die zukünftigen Taten des Menschen einsteht, dazu befähigt, *gelassen zu sein*, weil er sich durch sein Handeln selbst nicht zu sichern braucht? Inwiefern ist der Mensch, der davon befreit ist, die verschiedenen Handlungsmöglichkeiten des Daseins zu seiner Heilssicherung zu instrumentalisieren, zu einem *befreiten* Blick auf den Gestaltungsraum seines Daseins befähigt? Wie stellt sich mit der gewährten Freiheit Distanz und Augenmaß ein: der nötige Spielraum zum Bildungshandeln? In welcher Weise ist der Mensch, der im Vertrauen auf Christus befreit ist von dem ängstlichen Blick in die Zukunft, befähigt zur *Wahrnehmung der Gegenwart* und den in ihr gegebenen Möglichkeiten und Chancen des Handelns, so dass er zu tun vermag, was nötig ist, und zwar im „Hier und Jetzt", eben weil er sich – mit den Worten Luthers – „lesst begnu(e)gen an dem das fur handen gegenwertig ist" und nicht alles „auffs ku(e)nfftig […] meystern und regiren"[11] will?

c) Der Mensch im Widerspruch

Menschliches Leben ist stets auch als ein „beschädigtes Leben"[12] ernst zu nehmen. Es ist hauptsächlich beschädigt durch Scheitern und Versagen, Enttäuschungen, Leid, Krankheit – und den Tod. Allein die Faktizität des Todes macht die Rede von der Ganzheitlichkeit des Lebens fraglich: Im naturwissenschaftlich aufgeklärten Denken etwa eines Francis Bacon wird der Tod als „ebenso natürlich wie Geborenwerden"[13] erklärt, doch entspricht das tatsächlich unserem Erleben? Wird der Tod tatsächlich als eine Einheit von „Ende" und „Vollendung" erlebt? Diese Frage stellt sich nicht nur

[8] Bayer, O. (2009): Angeklagt und anerkannt. Religionsphilosophische und dogmatische Aspekte. In: H. C. Knuth (Hrsg.): Angeklagt und anerkannt. Luthers Rechtfertigungstheologie in gegenwärtiger Verantwortung (Veröffentlichungen der Luther-Akademie Sondershausen-Ratzeburg e. V.; 6), Erlangen, S. 9–107, S. 106.

[9] Bayer, O. (1984): Aus Glauben leben. Über Rechtfertigung und Heiligung, Stuttgart, S. 24.

[10] Schleiermacher, F. D. (1991): Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, hrsg. v. O. Rudolf, Göttingen, S. 50.

hinsichtlich des eigenen Todes, sondern auch hinsichtlich des Todes anderer, der Beziehungen abbrechen, gemeinsame Geschichten nicht zu einem Abschluss kommen lässt, sondern unerbittlich unterbricht. Ist menschliches Leben immer auch geprägt von Erfahrungen des Scheiterns und des Verlustes, so „vollendet der Tod nicht das unvollständig gebliebene Leben, sondern verendgültigt dessen Unvollkommenheit“[14]. Das menschliche Leben als ein harmonisches Ganzes zu sehen, scheint angesichts der Zerrissenheit und Unvollständigkeit menschlichen Daseins eine Illusion zu sein. Weil menschliches Leben Momente des Misslingens und Scheiterns, des Versagens ins sich birgt, hat es keinen ganzheitlichen, sondern einen wesentlich fragmentarischen Charakter. In diesem Sinne formuliert Henning Luther eindrücklich: „Wir sind immer zugleich auch Ruinen unserer Vergangenheit, Fragmente zerbrochener Hoffnungen, verronnener Lebenswünsche, verworfener Möglichkeiten, vertaner und verspielter Chancen. Wir sind Ruinen aufgrund unseres Versagens und unserer Schuld ebenso wie aufgrund zugefügter Verletzungen und erlittener und widerfahrener Verluste und Niederlagen. Dies ist der Schmerz des Fragments.“[15]

Menschliches Leben ist durch Spannungen und Brüche gekennzeichnet, in denen sich durchaus nicht alles so umstandslos reimt, dass es als notwendig im Blick auf den Lebenslauf oder gar das Lebensganze gedeutet werden kann. Die Irreduzibilitäten und Spannungen des menschlichen Lebens können nicht ohne Weiteres in einer höheren Sinnebene aufgelöst und zur friedvollen und in sich stimmigen Einheit gebracht werden. Auch im überweltlichen Licht lassen sich konkrete Widrigkeiten nicht als sinnvoll oder notwendig betrachten. Der christliche Glaube ist keine Befähigung, transzendente Zusammenhänge zu erstellen und durch irgendwelches „Wissen“ einer höheren Ordnung und Kohärenz zu erreichen. *Weltbewältigung durch Deutungshoheit ist nicht die Antwort, die der christliche Glaube bietet; er eröffnet kein Wissen um höhere Zusammenhänge.* Wer daher nach einem „höheren Wissen“ um die Gesetzmäßigkeiten der Welt und nach einem in sich stimmigen System von Welt, Gott und Mensch sucht, von dem aus er sein Leben verstehen und durchschauen und entsprechend dieser Einsicht an seinem Ort in der Welt leben kann, der wird vom christlichen Glauben enttäuscht werden. Der christliche Glaube vermag ein solches „höheres Wissen“ nicht zu geben (anders als beispielsweise die Esoterik), christlicher Glaube beurteilt das Bedürfnis, Deutungshoheit über die Wirklichkeit zu erlangen, sogar eher kritisch. Er ist vielmehr eine Lebensbewegung, nämlich das Vertrauen auf Gottes Zusage, inmitten der Widersprüchlichkeiten des Daseins leben zu dürfen. Mit Liturgie, Bibel, Glaubensbekenntnis, Gebet und mit den über das Gemeindeleben hinausgehenden Angeboten der religiösen Erwachsenen- und Familienbildung sind Orte gegeben, in denen jene Zusage als Horizont immer wieder aufgespannt und didaktisch ermöglicht wird. In diesem Horizont wird ein Leben möglich, das bewusst darauf verzichtet, über alles, über Gott und die Welt und über alles Menschengeschick, qua Deutung Macht zu gewinnen.

Wie kann religiöse Bildung im Lebenslauf der Einsicht in die Fragmentarität des Lebens, also angesichts seiner Spannung, Widersprüchlichkeit und Endlichkeit, Rechnung tragen? Generell müssen sich religiöse Bildungsangebote didaktisch davor verwahren, den Teilnehmenden vorschnell Lösungen anzubieten, die Irreduzibilität der menschlichen Erfahrungen und seiner Lebenszeit mit Ratschlägen und theologischer Expertise aufzulösen. Vor Bildungsansätzen, die sich einem holistischen Weltdeutungskonzept verschreiben und glauben, alle Widerfahrnisse des Lebens in einem höheren Sinn aufheben zu können, ist christliche Bildung zu bewahren. Sie darf sich in dem tendenziell ungerechten Bildungswettbewerb nicht als Ort von „Ganzheitlichkeit“, „Lebensberatung“ oder „Sinnvermittlung“ einspannen lassen. Der christliche Glaube ist kein genereller „Problemlöser“ für existentielle Fragen. Gegen den – zu Recht oft kritisierten – Eindruck, „als wäre die Geschichte, Bild- und Argumentationswelt der Religionen nur ein Pool von Ratschlägen für lebensweltlich interessante Situationen“[16] muss besonders die religiöse Erwachsenbildung didaktisch versiert nicht nur die vielfältigen Spannungen des Lebens, sondern auch die eigene Sprachlosigkeit in vielen lebensweltlichen Belangen aushalten können. Intelligent Schweigen sowie Zuhören ist nicht nur angesichts der Frage nach dem Leid häufig klüger und zugewandter, als vorschnelle religiöse Pauschalerklärungen.

Insofern ist eine didaktische Sensibilität für „plattes Übertünchen“ der lebensweltlichen und biographischen Brüche angeraten, wenn diese Brüche im Bildungsgeschehen zum Thema werden. Steht zum Beispiel die „Theodizee“ im Verdacht, nur ein logisches Gedankenspiel zu sein, so ist religiös bildend darauf hinzuweisen, wie weit solche reine Logik oder Lehre bereits „neben“ des christlichen Glaubens als einem Lebensvollzug steht. Die süffisant klingende Weisheit, dass, wer die Theodizeefrage stellt, entweder am Schreibtisch oder auf der Schulbank sitzen muss, da sie sich doch vor allem in Situationen der Leiderfahrung stellt und dann zur Klage und zum Schrei nach Hilfe treibt, ist eine ernstzunehmende Mahnung. *Insbesondere in erwachsenenbildnerischen Settings ist vor einer Didaktik der vollmundigen Erklärungen zu warnen, und zwar aus dediziert religiösen Gründen.* Im explizit religiösen Bildungshandeln bedeutet das ehrliche Bezeugen von lebensweltlichen Erfahrungen der Entzogenheit Gottes beziehungsweise dessen Unbegreiflichkeit ein Gewinn an didaktischer Redlichkeit.

[11] Luther, M. (1524): Vorrede auf den Prediger Salomo. In: D. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe. Die deutsche Bibel Bd. 10/II, Weimar 1957, S. 104–106, S. 106, Z. 8f.

[12] Vgl. Adorno, T. W. (1986): Minima Moralis. Reflexionen aus dem beschädigten Leben, Frankfurt am Main.

[13] Bacon, F. (1916): Essays, Bremen, S. 9.

[14] Körtner, U. H. J. (1998): Wie lange noch, wie lange? Über das Böse, Leid und Tod, Neukirchen-Vluyn, S. 100.

[15] Luther, H. (1992): Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart, S. 169.

[16] Kaube, J. (2019): Haben wir was in Reli auf? In: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 08.01.2019.

» schwerpunkt – Didaktische Praxis

Christine Zeuner
Der Begriff der Erfahrung im didaktischen Handeln der Erwachsenenbildung 12

Subjektive Lern- und Bildungserfahrungen finden im didaktischen Handeln der Erwachsenenbildung auf unterschiedliche Art und Weise Berücksichtigung. Der Beitrag setzt sich mit der Frage auseinander, welche Bedeutung die Erfahrungen für individuelle Lernprozesse haben beziehungsweise inwieweit diese die Bildungsbiographie prägen. Beide Aspekte können im Rahmen des didaktischen Handelns relevant werden in Bezug auf die Bereitschaft Erwachsener, sich auf Lern- und Bildungsprozesse einzulassen und frühere Lernschwierigkeiten, Lernängste oder Lernwiderstände zu überwinden.

Alexandra Kohle, Roger Schmidt
Didaktische Herausforderungen digital Lehrender 20

Der Etablierungsprozess der Digitalen Bildung in der evangelischen Erwachsenenbildung ist noch in vollem Gange. Trotzdem lassen sich schon erste (Projekt-)Erfahrungen auswerten: sei es im Bereich der digitalen Kompetenzen, der Beziehungsebene im digitalen Raum oder dem Trend zur informellen digitalen Bildung.

Sascha Dümig
Das didaktische Problem mit der Subjektorientierung 24

Der auch in der Erwachsenenbildung didaktisch verbreitete Ansatz der Subjektorientierung zeigt immer deutlicher seine Schwächen. Diese sind weitreichend und nicht nur didaktischer Natur. Der Artikel weist aber nicht nur auf eine sich zuspitzende Problematik des (didaktischen) Subjektivismus, sondern auch auf alternative Ansätze hin und skizziert ein konkretes didaktisches Konzept. Vorgestellt wird für die Erwachsenenbildung das didaktische Gedankenexperiment des „Schleiers des Nichtwissens“ – eine Methode für nicht losgelöst intersubjektive Problemlösungen und die Bildung des Urteilsvermögens.

Rainer Goltz, Michael Roth
Christliches Menschenbild und Bildung 29

Christliche Bildung im Lebenslauf zeichnet sich durch didaktische Ansätze aus, die für verschiedene, nicht miteinander konkurrierende, aber auch nicht ganzheitlich zu vereinnahmende Selbst- und Weltverhältnisse sensibilisieren. Immer geht es auch darum, den Menschen in seiner Widersprüchlichkeit Rechnung zu tragen, die Widersprüche im Bildungsgeschehen auszuhalten. Denn christlicher Glaube ist nicht Glaube an bestimmte Sachwahrheiten und auch nicht Glaube an ein bestimmtes Menschenbild, vielmehr ist er ein durch das Vertrauen auf Gottes Zusage geprägter Lebens- und Lernvollzug.

» editorial

Steffen Kleint
Liebe Leserin, lieber Leser, ... 3

» aus der praxis

Antje Pecher, Franziska Ullrich
Lernen mit Herz, Hand und Verstand 6

Antje Schönwald
Streit und Versöhnung – Potential für die Bildungsarbeit 9

» europa

Hans Georg Rosenstein
Den Zugang für Teilnehmende mit geringeren Chancen erhöhen 11

» einblicke

Rolf Arnold
Was sind und können reflexible Führungspersönlichkeiten? 35

Friederike Erichsen-Wendt
Ausbildung für eine Welt 4.0: „Elementar und flexibel“ in den Pfarrberuf 38

» jesus – was läuft?

Hans Jürgen Luibl
Rechte und berechtigte Apokalypse 40

» service

Filmtipps 42

Publikationen 43

Veranstaltungstipps 49

Impressum 54

Mehr **forum** erwachsenenbildung?

Hat dieser Artikel Ihnen gefallen?
Wenn Sie regelmäßig über Bildung im Lebenslauf aus wissenschaftlicher, praxisnaher, bildungspolitischer und evangelischer Perspektive informiert werden möchten, abonnieren Sie **forum** erwachsenenbildung:

Abo bestellen
Print oder online

(öffnet eine E-Mail-Vorlage an info@waxmann.com)

Print: 4 Ausgaben pro Jahr, Jahresabo 25,– € zzgl. Versandkosten, inkl. Online-Zugang (freier Zugriff auf alle Ausgaben ab 2015)

Online: 4 Ausgaben pro Jahr (PDF), Jahresabo 20,– € (freier Zugriff auf alle Ausgaben ab 2015)

www.waxmann.com/forumerwachsenenbildung

DEAE WAXMANN