

Ohne welche ein je Anderer nicht gedacht werden kann

Freiheit als Spannungsmoment
religionspädagogischer Anthropologie

Thomas Schlag

Einleitung

Ohne den freien Gedanken von der Freiheit des Menschen ist jegliche religionspädagogisch-bildungstheoretische Arbeit grundlos. Ohne den Beitrag der Religionspädagogik zur anthropologischen Dimension von Freiheit bleibt das Bemühen um die Bildung des Menschen prinzipiell unterbestimmt.

Mit dieser bewusst schon in sich spannungsvollen doppelten Formulierung seien zwei wesentliche Ausgangspunkte einer religionspädagogisch-anthropologischen Sicht auf das Grundphänomen der Freiheit benannt. Eine Verständigung über die anthropologische Rede vom Frei-Sein und Frei-Werden des Menschen erfolgt sinnvollerweise aus der doppelten Perspektive des religionspädagogischen Selbstverständnisses einerseits und ihres Geltungsanspruchs als öffentlich relevanter Humanwissenschaft andererseits.

Eine solche Verständigungs- und Verstehensaufgabe steht zugleich von Beginn an in der Spannung zwischen eben jenem Selbstverständnis nach innen und dem Geltungsanspruch nach außen, konkret vor der Plausibilisierungs-, Kommunikations- und Vermittlungsaufgabe ihres spezifischen Blicks auf den Menschen und seine Lebensverhältnisse. Damit verbindet sich zugleich die weitere, ebenfalls spannungsreiche Frage, welche freiheitsgestaltende Rolle religiöse Bildung heute angesichts der pluralistischen Verhältnisse im Raum von Kirche, Schule und Elternhaus gewinnen kann.

Im Sinn der Entwicklung einer theologisch-anthropologischen Kriteriologie für diese Deutungsaufgabe soll im Folgenden in einem Dreischritt danach gefragt werden, in welchem Sinn ein theologisch-anthropologisch grundlegter Freiheitsbegriff eine zentrale Rolle innerhalb christlicher Überlieferung und evangelischer Bildungstheorie¹ spielt (1.), inwiefern die Rede von der Freiheit des Menschen unter neuzeitlichen Bedingungen mit dem Selbstverständnis christlicher Religion und deren Bildungsaufgabe zusammengedacht werden kann (2.) und welche Rolle ein solcher anthropologisch grundlegter

1. Vgl. *Reiner Preul*, *Evangelische Bildungstheorie*, Leipzig 2013, v. a. 117–121.

Freiheitsbegriff für die Praxis religiöser Bildung in der pluralen Gesellschaft beanspruchen kann (3.).

1. Theologisch-anthropologische Orientierungen

Womit beginnt eine Religionspädagogik in anthropologischer Orientierung, wenn sie im Blick auf den Menschen ›von sich aus‹ Freiheit ins Gespräch bringt und diese Perspektive zugleich zum Zielpunkt ihrer eigenen Gestaltungsaufgabe macht? Woran orientiert sie sich selbst und von welchen Erwägungen über das Mensch-Sein lässt sich die Disziplin beeinflussen und gar prägen?

Im Blick auf die Rede von der Freiheit lohnt sich die erinnernde und interpretierende Orientierung an einschlägigen biblischen Traditionen und deren theologischer Rezeption. Wenn hier damit eingesetzt wird, so hat dies seinen Grund keineswegs lediglich in einer Art Reminiszenz, sondern darin, dass sich die religionspädagogisch-anthropologische Reflexion aus guten Gründen dieser eigenen biblischen Wurzeln um der Deutung der Gegenwart willen vergewissern sollte. Die neutestamentliche Botschaft, an die es hier zu erinnern gilt, lebt im Blick auf die von ihr transportierten Bilder vom Menschen von Beginn an von erheblichen und keineswegs ausgeglichenen Spannungen, die im Folgenden exemplarisch in der Nachzeichnung der paulinischen Verwendung des Freiheitsgedankens aufgewiesen werden sollen.

Paulus bestimmt das verheißene neue Leben der Christen dezidiert unter dem Vorzeichen der Freiheit, wobei sich diese zuallererst auf die Freiheit von Sünde, Gesetz und Tod bezieht und im Geist vollzieht. Die Rede von der Freiheit bei Paulus wird nur verständlich, wenn sie ihrerseits auf diese anthropologische Dimension und damit in der christologischen Zentralperspektive gelesen wird, nämlich einem »Verständnis des Evangeliums von der in Jesu Kreuz und Auferweckung rettenden Alleinwirksamkeit Gottes«.² Es zeigt sich also neutestamentlich eine einerseits deutliche Rede vom Menschen als einem unter dem Gesetz und der Sünde Stehenden, der von sich aus keine Möglichkeit zur – im antiken Sinn – guten oder gar vollkommenen Lebensführung hat.

Nun scheint zum anderen bei Paulus aber auch ein Bild des Menschen auf, wonach dieser alle Möglichkeiten hat, auf den an ihn ergehenden Gnadenruf mit seiner ganzen Person – mit ganzem Herzen und mit aller Vernunft – im Horizont der zugesagten neuen Schöpfung auf Gottes Anrede zu antworten.

2. *Samuel Vollenweider*, Freiheit, in: Friedrich W. Horn (Hg.), *Paulus Handbuch*, Tübingen 2013, 399.

Der Mensch steht eben nicht willenlos unter dem Gesetz, sondern kann sich über den Aspekt der Freiheit und Unfreiheit des eigenen Lebens mindestens klar werden. Diese Möglichkeit ist bis hinein in die eigene Wesenheit legitimiert:

Der lange Zeit in der Paulus-Interpretation vertretene anthropologische Dualismus von »Geist und Fleisch« darf die bei ihm selbst erkennbaren Differenzierungen zwischen *sarx* und *soma* nicht übersehen lassen. Demzufolge ist der Leib (*soma*) bereits von *psyche* und *pneuma* geprägt und zeichnet sich durch ein polyphones Zusammenspiel seiner Glieder und durch Funktionen aus, die die bloße Selbsterhaltung vielfältig transzendieren. Für das paulinische Konzept des Herzens (*kardia*) ist zu sagen, dass dieses ebenfalls nicht nur fleischlich zu verstehen ist, sondern kognitive, emotionale und voluntative Funktionen verbindet.³ Die paulinische Paränese hat von dort her zugleich eine imperativische Seite: »Es gilt also in gewissem Sinne das ›Werde, der du bist!‹ – aber nicht in dem idealistischen Sinn, daß die Idee des vollkommenen Menschen im unendlichen Fortschritt mehr und mehr verwirklicht werde.«⁴

Menschliche Freiheit stellt insofern schon neutestamentlich wesentlich einen Erkenntnisprozess dar, der Zusage und Aufforderung umfasst und den Menschen zur Stellungnahme im Blick auf das je eigene Mensch-Sein unbedingt in aller Freiheit herausfordert.

Dieses anthropologisch grundierte Freiheitsverständnis ist dabei aber nicht nur von individueller Bedeutung, sondern kann auch für die Idee des gleichsam leiblichen Gemeinhandelns fruchtbar gemacht werden. Durch den Leib ist der Mensch in überindividuelle Kommunikationszusammenhänge eingebunden, die Mensch, Menschheit, Gemeinde und Kosmos in der Metapher des Leibes selbst verbinden.⁵

Im Sinn eines prozessualen Leib- und Reflexionsgeschehens ist dann aber auch zu sagen: Die Gestaltwerdung Christi im Menschen (Gal 4,19) »bezeichnet kein Programm, sondern die Notwendigkeit des Aufbruchs in noch nicht verwirklichte Zukunft.«⁶ »Was es um den Menschen wirklich ist, steht noch aus. Es empfängt gegenwärtig nur von da aus Kontur, daß Christus als der

3. Vgl. dazu *Ernst Käsemann*, *Paulinische Perspektiven*, Tübingen ³1993, 37 sowie die Rede von der paulinischen Anthropologie als verkörperter Intersubjektivität, http://www.marsilius-kolleg.uni-heidelberg.de/projekte/verkoerperung/teilprojekte/paul_anthro.html [Zugriff: 13. 3. 2014].
4. *Rudolf Bultmann*, *Theologie des Neuen Testaments*, Tübingen ⁹1984, 334.
5. Vgl. *Ruben Zimmermann*, *Körperlichkeit, Leiblichkeit, Sexualität*. Mann und Frau, in: Friedrich W. Horn (Hg.), *Paulus Handbuch*, Tübingen 2013, 378.
6. *Käsemann*, *Paulinische Perspektiven*, 59.

gekreuzigte Gehorsame zugleich der Weltenrichter und das Kriterium der neuen Schöpfung genannt wird.«⁷

Diese spannungsreiche Fassung des Menschen und Menschseins hat bekanntermaßen ihre vielfältigen Interpretationen erfahren; man denke hier nur an Augustinus und dessen Versuch, durch die ebenfalls anthropologisch stark gemachte Kategorie menschlicher Willensfreiheit die theologische Grundspannung von Sünde und Freiheit in ein möglichst plausibles und zugleich lebbares Verhältnis zueinander zu setzen.

Vertraut ist demgegenüber nun aber die neuerliche theologisch-anthropologische Kehrtwende, die die Reformatoren vollzogen, indem sie jeglichen Gedanken an eine menschliche Willensfreiheit entschieden und energisch in die Schranken verwiesen. Interessanterweise erfolgte dabei die spannungsvolle Rede von der Freiheit eines Christenmenschen gerade um der größtmöglichen Eindeutigkeit der unbedingten Angewiesenheit auf Gott und dessen Willen: Dass ein Christenmensch zum einen »freier Herr über alle Dinge und niemandem untertan«, zum anderen »ein dienstbarer Knecht aller Dinge und jedermann untertan« ist, bildet den Ausdruck für das Gnadenhandeln Gottes, das jedem Verständnis des Menschen überhaupt erst seinen rechten Sinn zu geben vermag. Anthropologisch gesehen meint Freiheit dann ein Frei-Gemacht-Werden von der Knechtschaft der bösen Mächte und von der Verfehlung des ganzen Lebens bzw. das Frei-Werden, der göttlichen Bestimmung des Lebens zu entsprechen. Man würde Gott seiner Zusage berauben, wenn man ihr nicht durch den eigenen Glauben und die Bereitschaft zur Liebe für den Nächsten und zum Leben in Gemeinschaft zu folgen versuchte.

Der Gedanke der von Gott her zugesagten Freiheit grenzt sich damit sowohl vom antiken Freiheitsverständnis als Streben nach Vollkommenheit wie vom frühhumanistischen Bild des ganz und gar zur eigenständigen Freiheitsausübung begabten Menschen ab. Zugleich wird aber auch klar von der humanistischen Fassung des freien Willens Abstand genommen: Die »Macht der angeborenen Pest«,⁸ die im Herzen sitzt, und sich durch Affekte artikuliert, kann nicht durch Reflexion gebrochen werden, da dies den freien Willen voraussetzen würde. Alle gelehrte Bildung ist insofern vergeblich: »Durch keine gelehrte Abhandlung können die zufriedengestellt werden, deren Herzen durch unsichere Disputationen, buntscheckige Sentenzen und Meinungen von Menschen verwirrt sind und nur Fleischliches schmecken. Es gibt nur einen einzigen Lehrer, der überaus einfältig, aber auch überaus zuverlässig ist: den göttlichen Geist, der ganz nahe an der Schrift ist und sich ganz schlicht in ihr ausdrückt. Sowie dein Herz gleichsam in sie verwandelt worden ist, wirst du erst

7. A. a. O., 59 f.

8. *Philipp Melanchthon*, *Loci communes* 1521, hg. v. Lutherischen Kirchenamt der VELKD, Gütersloh 1997, 89.

vollkommen, ohne Umstände und genau die Eigenart sowohl der anderen theologischen Inhalte wie dieses Abschnitts erfassen.«⁹

Diese theologisch-anthropologische Grundbestimmung erschließt dann auch den Sinn und Beitrag eines öffentlichen religiösen Bildungshandelns: Dieses soll zu freiem und »zu gebildetem Glauben führen. Sie intendiert einen Glauben, der verstehen möchte und nachfragen darf.«¹⁰

Letztlich kann und muss eben auch der Katechismus in der Perspektive gelesen und gelehrt werden, was den Menschen vor Gott zum Menschen macht, inwiefern seine Freiheit selbst auf die von Gott her erfolgte Befreiung hin gelesen und verstanden werden kann.

Damit ist für die Reformatoren die Frage nach dem Menschsein nicht in erster Linie und wohl überhaupt nicht ontologisch zu beantworten, sondern bedarf stetiger Lern-, Erörterungs-, Erkenntnis- und Entwicklungsprozesse, um sich dem theologischen Tiefensinn dieser Perspektive überhaupt annähern zu können.

Inwiefern die Reformation als Bildungsimpuls wirkte, zur Ausbildung der modernen Grundrechte von Religions- und Gewissensfreiheit beitrug, das Verhältnis von Kirche und Staat veränderte und Anteil an der Entstehung des neuzeitlichen Freiheitsbegriffs und des modernen Demokratieverständnisses hatte, wie es der jüngste Grundlagentext der EKD nahelegen will,¹¹ mag aber doch mindestens in historischer Hinsicht weiter befragt werden.

Die These vom Menschen als Sünder und von den Mächten Getriebener hat sich allerdings in der Folgezeit, blickt man etwa auf die moralistisch-rigoristischen Erziehungsprogramme des 17. und 18. Jahrhunderts, als eine neue Form der Knechtung erwiesen, die nicht zuletzt durch Kirche und auch durch eine bestimmte Form religiöser Bildung immer wieder neue unheilvolle Nahrung erhalten hat.¹² Die ursprünglich gemeinte lebensorientierende theologische These von den geschöpflichen Grenzen des Menschen hat damit seine institutionalisierte und verrechtliche Form gefunden, in der diese Entwicklungsprozesse gleichsam auf Dauer gestellt und dann nicht selten zum Stillstand ge-

9. A. a. O., 89.91.

10. *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Rechtfertigung und Freiheit. 500 Jahre Reformation 2017. Ein Grundlagentext des Rates der EKD*, Gütersloh 2014, 37.

11. Vgl. das Geleitwort von *Nikolaus Schneider*, in: *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Rechtfertigung und Freiheit. 500 Jahre Reformation 2017. Ein Grundlagentext des Rates der EKD*, Gütersloh 2014, 9.

12. Als exemplarische Darstellung dieser Entwicklungen vgl. *Christine Reents/Christoph Melchior*, *Die Geschichte der Kinder- und Schulbibel. Evangelisch – katholisch – jüdisch*, Gütersloh 2011.

bracht wurden. Paradoxerweise führte die Ermutigung zum Verstehen der eigenen Freiheit gerade zu indoktrinären Formen religiöser Erziehung und damit zur systematischen Kultivierung von Unmündigkeit. Das anthropologisch auf Freiheit hin ausgerichtete Menschenbild wich dem Bild des zu erziehenden Zöglings und Untertans, dem man von politischer und kirchlicher Seite aus bestimmte Freiheiten in engsten Grenzen bestenfalls zuzustehen bereit war.

Die Entwicklung des neuzeitlichen Freiheitsbegriffs mit seiner starken Betonung von Autonomie, Vernunft und Willensfreiheit hat sich nicht zuletzt gegen diese systematischen Einhegungen und Limitationen des individuellen Freiheitsspielraums gewandt. In diesem Sinn ist die klassische Kantsche Frage »Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?«¹³ Ausdruck dieser neuzeitlich entstandenen Spannung. Nicht ohne Grund geht dieser Frage das Diktum voraus: »Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedingen, vereinigen könne«.¹⁴

»Das reflexive Moment der Selbstbildung – als exemplarischer Fall der Selbstbestimmung – verbindet den klassischen Bildungsbegriff mit der neuzeitlichen Freiheitsgeschichte und ermöglicht zugleich seine Verwendung als traditions- und gesellschaftskritisches Prinzip«.¹⁵ Im Namen des Menschen selbst wurde sowohl die Freiheit von den institutionalisierten Mächten Staat und Kirche, wie die Freiheit zur individuellen, eigenständigen und mündigen Lebensorientierung formuliert.

Diese im europäischen Bildungskontext etablierte Idee freiheitlicher Bildung hat allerdings keinen Abgesang religiöser Bildung eingeläutet, sondern vielmehr im 19. Jahrhundert zu produktiven Neubestimmungen der spannungsvollen Aufgabe einer auf Freiheit hin angelegten religiösen Erziehung und Bildung geführt.

Dabei hat Schleiermacher sehr deutlich Chancen und Grenzen individueller aufgeklärter Religion und der Bildung zu ihr gerade von einer anthropologischen Grundlegung aus benannt, insofern »alle leidendlichen Momente im Leben des Christen ... in der religiösen Erregung des Gemüts zum Antrieb werden, das sittlich

13. *Immanuel Kant*, Über Pädagogik, in: Ders., Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2, hg. v. W. Weischedel, Frankfurt/M. 1952/1963, 711.
14. Vgl. dazu auch *Henning Schluß*, Erziehung zur Freiheit? Zur vermeintlich paradoxen Beziehung von Erziehungszielen und Erziehungsverhältnissen, in: *Die Deutsche Schule* 99 (2007), 37–49.
15. *Preul*, Evangelische Bildungstheorie, 156. Dass der freiheitliche Charakter religiöser Bildung zu einem kritischen Bewusstsein führt, »das in der evangelischen Bildungstradition als eigenes Motiv im Sinne der religiösen Urteilsfähigkeit« entwickelt wurde, darauf verweist *Friedrich Schweitzer*, *Menschenwürde und Bildung. Religiöse Voraussetzungen der Pädagogik in evangelischer Perspektive*, Zürich 2011, 39.

wahrhaft Gebotene in Handlungen zu verwirklichen.«¹⁶ Von dort aus ist Gewissensfreiheit Ausdruck für das Miteinander individueller und gesellschaftlicher Freiheit: Als »Stimme Gottes« verachtet das Gewissen »alle menschlichen Rücksichten. Es spendet auch unwillkürlich nach einem richtig geläuterten Gefühl die Beweise der Achtung wie des Abscheus, und schweiget nicht.«¹⁷

So bearbeitet Schleiermacher auf profiliert theologische Weise das Spannungsverhältnis der »gesellschaftlichen Bedingungen der Möglichkeit von Selbstbestimmung bzw. Mündigkeit, Emanzipation oder persönlicher Freiheit«.¹⁸ Die pädagogische Relevanz dieser Argumentation zeigt sich in Schleiermachers deutlichem Plädoyer für den Schutz des Einzelnen und die unbedingte Warnung vor allen Verzweckungen und Funktionalisierungen ebenso deutlich wie in Bezug auf den freiheitlichen Charakter der Gemeinschaft und des Gemeinwesens.

Aber auch diese Form der freiheitlichen religiösen Bildung hat sich im weiteren Verlauf des 19. und bis weit in das 20. Jahrhundert hinein in religionspädagogischer Hinsicht kaum programmatisch durchsetzen lassen. Im Gegenteil findet die Orientierung am Freiheitsbedürfnis des Individuums seine systematische Begründung erst wieder in der bewussten emanzipatorischen Ausrichtung dieser Bildungspraxis: So fragte K. E. Nipkow so drängend wie deutlich: »Warum folgt aus der Freiheit in Christus als Befreiung von der Knechtschaft des Gesetzes ein pädagogisch-politisches Befreiungsdemokratie und -handeln? Wie hängt beides zusammen?«¹⁹ und folgert wenige Jahre später in Aufnahme der wesentlichen Spannungen des Begriffs für das kirchliche Bildungshandeln: »Für sich genommen, abstrakt gestellt, ist die Freiheitsforderung ambivalent. Auch die Kirche verfehlt sich, verfehlt ihr eigenes Wort und damit die Menschen, denen sie dies Wort als befreiendes zu bringen hat, wenn sie Freiheit nicht kommunikativ, sondern abstrakt buchstabiert.«²⁰

16. Preul, *Evangelische Bildungstheorie*, 143 f.

17. Friedrich D. E. Schleiermacher, Ueber das rechte Verhältnis des Christen zu seiner Obrigkeit, in: KGA III/4, 12. Z., 26–29.

18. So Preul im Anschluss an Wolfgang Klafki, *Evangelische Bildungstheorie*, 157.

19. Karl Ernst Nipkow, *Grundfragen der Religionspädagogik*. Band 1: Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte, Gütersloh 1975, 20.

20. Karl Ernst Nipkow, *Grundfragen der Religionspädagogik*. Band 2: Das pädagogische Handeln der Kirche, Gütersloh 1982, 33.

2. Aktuelle Bestimmungen menschlicher Freiheit und die Möglichkeiten religiöser Deutung

Wenn nun zu erörtern ist, was von diesen in sich selbst spannungsreichen Entwicklungslinien zu lernen ist und wie diese für die heutigen religionspädagogischen Herausforderungen fruchtbar gemacht werden können, ist zuerst zu fragen, wie die heutige *conditio humana* im Blick auf das Freiheitsverständnis näher bestimmt werden kann und welche Freiheiten gegenwärtig eigentlich auf dem Spiel stehen bzw. sich in Spannung befinden. Dafür sind weitere Differenzierungen des Freiheitsbegriffs einzuziehen:

Ob man von individueller *Willensfreiheit* sprechen kann, wird gegenwärtig prominent von Seiten mancher Neurowissenschaftler entschieden in Frage gestellt. Möglicherweise sind hier tatsächlich schon von evolutionsbiologischer und biochemischer sowie auch von entwicklungspsychologischer Seite aus gesehen bestimmte Grenzen der Willensfreiheit anzunehmen oder ist diese gar ganz und gar zu bestreiten. Ob jedenfalls der Mensch Herr im eigenen Haus ist, ist aktuell eine höchst umstrittene Frage.

Hinsichtlich individueller *Selbstbestimmungsfreiheit* gilt Ähnliches. Zwar ist diese verfassungsrechtlich, etwa im Institut der Meinungsfreiheit sowie der Gewissensfreiheit des Einzelnen sowie der Religions- und Glaubensfreiheit garantiert, aber auch hier zeigen sich bestimmte Begrenztheiten: Man denke etwa an bestehende mediale Deutungsmonopole oder auch an bestimmte Sanktions- und Ausschlussmechanismen im Fall abweichender Meinungen Einzelner.

Im Blick auf den Aspekt individueller *Handlungsfreiheit* sind rechtlich gesehen verlässliche Regelungen gegeben, faktisch aber stellen sich die Spielräume für die jeweilige Gestaltungsmöglichkeit durchaus unterschiedlich dar. Unverkennbar sind hier die Möglichkeiten je nach Bildungsgrad und ökonomischem Hintergrund selbst in den mitteleuropäischen Gesellschaften sehr unterschiedlich, wobei allerdings »freiwillig reproduzierte Abhängigkeit« und »freiwillige Selbstaussbeutung« durchaus kein »Privileg« der Unterprivilegierten sind.²¹

Ob man schließlich gegenwärtig von individueller *Bildungsfreiheit* sprechen kann, ist mindestens nicht ganz eindeutig zu beantworten.²² Einerseits erweisen sich etwa die mitteleuropäischen Bildungssysteme im Prinzip als durch-

21. Tilman Reitz, Ungebundene Abhängigkeit. Die Grenzen der Freiheit im Kapitalismus, in: ZPT 65 (2013), 127 f.

22. Vgl. zur Diskussion jetzt Klaus Vieweg/Michael Winkler (Hg.), Bildung und Freiheit. Ein vergessener Zusammenhang, Paderborn u. a. 2012 und hier bes. den Beitrag von

lässig und offen, allerdings sind die realen Bildungsbedingungen bekanntermaßen auch von den Problemen des schwierigen Zugangs und der Ungerechtigkeit geprägt.

Die genannten vier Differenzierungen des Freiheitsverständnisses zeigen sich als spannungsreiche Grundphänomene, denen sowohl bestimmte Möglichkeiten wie auch Begrenzungen inhärent sind, die eine eindeutige Bestimmung unmöglich machen. In den gegenwärtigen Weltverhältnissen stehen die genannten Freiheiten in unterschiedlicher Weise auf dem Spiel und dahinter steht ganz offenkundig oftmals ein nicht unproblematisches Leitbild vom Menschen hinsichtlich seiner prinzipiellen Befähigung zur Freiheit und Mündigkeit.

Soll die Rede von der Freiheit des Menschen den Ausgangspunkt und Zielhorizont sowie das Thema von Bildung darstellen, so sind die Rahmenbedingungen, wie bspw. bestimmte ökonomische oder politische Faktoren, jeweils möglichst genau und auch kritisch in Augenschein zu nehmen. Denn entscheidend ist es, entlang welcher Kriterien die jeweiligen Möglichkeiten und Grenzen des individuellen Freiheitsspielraums bestimmt werden.

Um es zu konkretisieren: Problematisch erscheint es hier, wenn Freiheit gleichsam staatlicherseits vor allem unter der Maßgabe politischer Steuerbarkeit oder ökonomischer Rationalität bestimmt wird. Und inwiefern menschliches Handeln und Denken tatsächlich in bestimmtem neuronalen Sinn determiniert sind, stellt eine Frage dar, die sich nicht nur innerhalb dieses engen wissenschaftlichen Bezugssystems beantworten lässt, sondern die ihrerseits der hermeneutischen Deutung bedarf, denn neurobiologisch abgegebene »Kausal-erklärungen sind erkenntnistheoretisch[e] Konstruktionen und geben keine Basis für einen lückenlosen Determinismus«. ²³

Das Problem ist insofern weniger ein zu enges Menschenbild bestimmter Wissenschaften als vielmehr der Glaube daran, dass die jeweilige Wissenschaft hier einen ultimativen Wahrheitsanspruch für sich begründen könnte. Aus theologischer und religionspädagogischer Perspektive kann jedenfalls durch solche säkularen Bestimmungen noch nicht alles gesagt sein.

An dieser Stelle kommt die religiöse Deutung menschlicher Freiheit – und mit ihr die spannungsvolle Unterscheidung zwischen innerweltlicher und ge-

Michael Winkler, Bildung als Entmündigung? Die Negation des neuzeitlichen Freiheitsversprechens in den aktuellen Bildungsdiskursen, a. a. O., 11–28.

23. *Heiner Hastedt*, Was ist Freiheit?, in: ZPT 65 (2013), 107, der hier im Übrigen mit guten philosophischen Gründen im Anschluss an Spinoza und Rawls für eine »graduell verstandene Willensfreiheit« plädiert, a. a. O., 108.

glaubter Freiheit²⁴ – notwendig und sinnvollerweise mit ins Spiel. Übrigens ist auch zu betonen: Selbst wenn die Welt- und Bildungsverhältnisse ganz und gar im Lot wären, gäbe es genügend gute Gründe, den christlich-theologischen Freiheitsbegriff immer wieder neu ins Spiel zu bringen.

Gerade in religiöser Perspektive kann nun von Freiheit als einem kritischen Ent- und Begrenzungsbegriff gesprochen werden, was sich exemplarisch in der doppelten Fassung positiver und negativer Religionsfreiheit zeigt. Dieser trägt selbst anthropologische Implikationen in sich,²⁵ insofern davon ausgegangen wird, dass es zum Menschsein gehört, sich seiner eigenen Religiosität vergewissern und diese pflegen zu können, aber ebenso auch, vor Religion und der Verpflichtung zur individuellen Ausübung derselben geschützt zu sein.

3. Religionspädagogische Perspektiven erfahrbarer Freiheit

In welchem Sinn kann nun religiöse Bildung selbst »Ausdruck der Freiheit«²⁶ sein und ganz praktisch zur Entfaltung eines menschlichen und mitmenschlichen Freiheitsbegriffs beitragen, der in den je faktischen Weltverhältnissen eine Orientierung für den Wert und die Würde des Menschen liefern kann? Unverkennbar wird in religionspädagogischen Abhandlungen der jüngeren Zeit,²⁷ in einschlägigen Lehr- und Bildungsplänen sowie Materialien²⁸ das Freiheitsthema immer wieder explizit angesprochen.

Tatsächlich dürfte es nur vergleichsweise wenig nachhaltig sein, wenn hier lediglich bestimmte Freiheitstraditionen als Sachgegenstand vor Augen geführt werden würden. Und es dürfte auch nur wenig erkenntnisbildend sein, wenn man es etwa im Unterricht lediglich bei der Kritik und Brandmarkung unfreier Selbst- und Weltverhältnisse beließe.

24. Vgl. *Martina Kumlehn*, Editorial zum Themenheft Freiheit, in: ZPT 65 (2013), 94.

25. Vgl. zur Idee einer fundamentalanthropologischen Begründung der Religionsfreiheit *Hans-Ferdinand Angel*, Religiosität als menschliches Potential, in: Ders. u. a., Religiosität. Anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen, Stuttgart 2006, 87.

26. So *Schweitzer*, Menschenwürde und Bildung, 35.

27. Vgl. exemplarisch *Martina Kumlehn*, Freiheit – Last oder Lust? Religionsdidaktische Überlegungen im Ausgang von ambivalenten Freiheitserfahrungen Jugendlicher im spätmodernen Kontext, in: ZPT 65 (2013), 168–180; *Thomas Schlag*, »Freiheit« im produktiven Spannungsfeld religiöser und politischer Bildung. Was man von Joachim Gaucks protestantischer Freiheitsgeschichte lernen kann, in: ZPT 65 (2013), 154–167.

28. Vgl. das Themenheft »Freiheit«, entwurf. Konzepte, Ideen und Materialien für den Religionsunterricht 44/3 (2013).

Erwägungen zum Subjektsein bzw. zur Personwerdung in Freiheit leben davon bzw. erlangen Plausibilität, wenn bei deren Behandlung Freiheit nicht nur als »zu lernender« Stoff, sondern auch als im wahrsten Sinn des Wortes begreifbares und lebensrelevantes Thema für die eigene Lebensorientierung und damit als pädagogische Bezugsgröße erster Ordnung zum Vorschein kommt – ganz im Sinn des Faust'schen Diktums: »Das ist der Weisheit letzter Schluss: Nur der verdient sich Freiheit wie das Leben, Der täglich sie erobern muß« (Faust II).

Dabei stellt sich nun allerdings die grundsätzliche Frage, inwiefern eine anthropologische Sensibilisierung für die Freiheitsthematik über den Begriff der Kompetenzorientierung erfolgen kann. Ein tieferes Verständnis der anthropologischen Grunddimension individueller Freiheit ergibt sich somit erst durch den Prozess der Einsichtnahme in die je eigene Freiheit bzw. – um es pathetisch zu wenden – in das je eigene Freiheitsgefühl. Die Befähigung zum kritischen Blick auf die Selbst- und Weltverhältnisse macht insofern eine Beteiligung an der Suche nach der möglichen Bedeutung von Freiheit für die eigene Lebensführung notwendig.

Dies bedeutet, dass sich die Bildungsorte Schule und Kirche eben als Institutionen erweisen sollten, in denen Freiheit nicht nur thematisiert, sondern in denen die mögliche Bedeutung und die neuen Möglichkeiten des Menschen individuell wie gemeinschaftlich interpretiert, miteinander erprobt und erlebt werden können. D.h., dass sich Thematisierungen von und die Erinnerung etwa an biblische Freiheitstraditionen unbedingt mit Erprobungen der eigenen Freiheitspotentiale verbinden müssen. Diese Aufgabe ist angesichts der genannten komplexen Welt- und Lebenserfahrungen von Freiheit und Unfreiheit schwieriger als sich dies beispielsweise die Verantwortlichen des Religionsunterrichts oftmals klar machen. Umso wichtiger ist es, dass innerhalb dieses Bildungskontextes dann nicht einfach utopistisch Gegenwelten aufgebaut werden, die angesichts der Realitäten des Lebens von den Schülerinnen und Schülern dann kaum ernst genommen werden können. Vielmehr muss sich gerade in solchen Prozessen eben auch zeigen, dass religiöse Bildung selbst weder im Blick auf Menschenbilder noch auf die Beschreibung der Weltverhältnisse in einen unzeitgemäßen Freiheitsidealismus umschlägt. Biblisch-theologische Orientierungsversuche sollten insofern selbst hochsensibel mit den Wirklichkeiten und Möglichkeiten des Menschseins und Menschwerdens umgehen.

Dies kann dann in expliziter theologischer Deutungsemantik geschehen, dies können aber auch probeweise Initiierungen gemeinsamer Erfahrungen sein, in denen die verheißungsvolle Rede von der Freiheit auf ihre Lebensdienlichkeit hin zugesprochen und so erkennbar wird – und dies ganz im Sinn der biblischen und wiederum in sich spannungsreichen theologisch-anthropologi-

schen Zusage: »Der Geist des Herrn ist Freiheit. Wo aber der Geist des Herrn ist, da ist Freiheit« (2 Kor 3,17).

In diesem Zusammenhang würde man dabei wohl nicht mehr ungebrochen vom Sündersein des Menschen, aber doch von der in diesem Theologoumenon zum Ausdruck kommenden unbedingten Angewiesenheit auf Gottes Gegenwart im eigenen Leben sprechen. Als anthropologische Zentralkategorie und entscheidendes Kriterium auch für die Näherbestimmung eines guten menschlichen Lebens verbindet sich dies mit der biblisch ausdrucks- und überzeugungsstarken Frage: »Was ist der Mensch, dass du seiner gedenkst und des Menschen Kind, dass du dich seiner annimmst?« (Ps. 8).

In diesem Sinn kann sich Freiheit oftmals überhaupt erst durch die Identifizierung realer Erfahrungen von Unfreiheit als lebensbestimmende Größe manifestieren und konkretisieren. Die Forderung nach Teilhabegerechtigkeit in Bildungszusammenhängen ist insofern nicht zu denken ohne eine vorauslaufende Form der, wenn man so will, Freiheitsgerechtigkeit im Sinn der gerechten Teilhabe an Freiheit.

Unter diesen Voraussetzungen kann dann im Kontext religiöser Bildung auch die emanzipatorische Dimension von Bildung überhaupt entdeckt werden – aber von Seiten der Lernenden selbst und nicht als eine Form der von außen her vorgegebenen Bestimmung dessen, was vermeintlich entfremdet oder in Unfreiheit hält. Dies zeigt nochmals die notwendige Diskursivität der Bestimmung menschlicher Freiheit, die vor allem hohe Wachsamkeit und Sensibilität sowie Empathie auf Seiten aller beteiligten Bildungsakteure erforderlich macht.

Die Spannung in der Bestimmung von Freiheit und Unfreiheit ist folglich auch von Seiten der Lehrenden unbedingt ernst zu nehmen: Nicht alles, was sie selbst als unfrei machend empfinden, empfinden Kinder und Jugendliche genauso, aber auch – vice versa – nicht alles, was Kinder und Jugendliche als Beitrag zur Entmündigung empfinden, muss auch tatsächlich so verstanden werden.

In diesem Sinn Freiheit zu »verhandeln«, heißt dann aber auch, jeweils die gegebenen Zusammenhänge zur Frage der Gerechtigkeit und Verantwortlichkeit herzustellen, um so die Gestaltungsspielräume tatsächlich materialiter zu konkretisieren.

Dass in solchen Bildungsprozessen dann eben auch die »Leiblichkeit« der ganzen Gruppe manifest werden kann, stellt in besonderer Weise Herausforderung und Chance einer freiheitssensiblen religiösen Bildung dar. Gerade über das Erleben und Erproben in der Gruppe kann sich, theologisch und anthropologisch gesehen, eine *corporate identity* der besonderen Art bilden. Erinert sei hier nochmals an die anthropologischen Aussagen des Paulus über

den Leib, die sich eben auch eucharistisch und ekklesiologisch deuten lassen, insofern »wir durch die Elemente des Abendmahles als Kommunikationsmittel Anteil am Kyrios erlangen und seinem Leibe als der neuen Schöpfung, der in Christusherrschaft verwandelten Welt, zugeordnet werden.«²⁹ Vielleicht – man denke hier nur an die entsprechenden Gottesdienste im Bereich kirchlicher Jugendarbeit, aber auch des Schuljahres – ist es eine wesentliche Facette solcher Bildungsprozesse, diese zugesprochene und auch zugemutete Freiheit immer wieder rituell-erinnernd zu vergewissern und zu feiern.

4. Freiheitsfolgen

Eine Reduktion des Freiheitsbegriffs auf seine politische Herkunft und Bedeutung oder die Fokussierung auf seine rechtlichen Konnotationen muss theologisch und anthropologisch betrachtet als unterbestimmt angesehen werden. Von der Freiheit als Möglichkeit des Neuanfangens zu sprechen, eröffnet eine Wirklichkeitsdimension des Handelns, die über alle menschlichen Möglichkeiten der Sache nach hinausreicht. Der Umgang mit den Spannungen, Komplexitäten und Unverfügbarkeiten individuellen Freiheitshandelns gewinnt seine menschliche »Machbarkeit« und Menschlichkeit erst durch den Gedanken der geschenkten Freiheit.³⁰

Gnade und Barmherzigkeit im Sinn der konstitutiven Berücksichtigung menschlicher Gestaltungsgrenzen sind somit als wesentliche Kriterien jeglichen religionspädagogischen Bildungsprogramms anzusehen. Und ebenso gilt: »Der aus sich selbst nicht definierbare Mensch wird eschatologisch vom Namen Christi her definiert.«³¹ In diesem Zusammenhang ist auch die Verheißung von der Neuschöpfung des Menschen wesentliches Element für eine anthropologisch sensible Kriteriologie religionspädagogischer Praxis.

Freiheit bleibt auch als zugesagte Freiheit in der Spannung zwischen Verheißung und Erfüllung, zwischen menschlicher Aktivität und Passivität, zwischen Aspekten gezielter Planung und gleichzeitiger Unverfügbarkeit, zwischen längst zugesprochenem Freisein und lebenslang neu erfahrbarem Freiwerden, zwischen den Freiheitsansprüchen der eigenen Existenz und den Befreiungsbedürfnissen des je Anderen – oder um nochmals an Karl Ernst Nipkow zu erinnern: »In anthropologischer Sicht müßte es die Aufgabe der

29. Käsemann, Paulinische Perspektiven, 43.

30. Vgl. dazu Ralf Koerrenz, Pragmatischer Atheismus. Freiheit als Leitmotiv protestantischer Bildung, in: ZPT 65 (2013), 142–154.

31. Käsemann, Paulinische Perspektiven, 60.

Kirche sein – auch wenn die kirchliche Wirklichkeit oft weit davon entfernt ist – als Gemeinschaft der Freien jene Freiheit zur Gemeinschaft zu bezeugen, die im Gekreuzigten zur Versöhnung aller angeboten ist.«³²

Als theologisch gesehen zugesprochene Freiheit ist diese aber zugleich im Sinn des Aufrufs zur individuellen und gemeinschaftlichen Verantwortlichkeit zugemutete Freiheit. Der Mensch hat von dort her und von sich aus die freie Möglichkeit, sich seiner eigenen von Gott her geschaffenen Freiheit zu erinnern, diese zu pflegen und sich dieser immer wieder neu als entscheidender Wirklichkeit des eigenen Lebens zu vergewissern. Eine anthropologisch orientierte Religionspädagogik und von dort her sensible religiöse Bildungspraxis kann und sollte zu solchen Vergewisserungsprozessen in aller Freiheit beitragen.

32. *Nipkow*, Das pädagogische Handeln, 33.