

Pädagogik als ancilla theologiae?

Historisch-systematische Vorüberlegungen zum problematischen Verhältnis von Theologie und Pädagogik

Die Thematik des Bandes "Christliche Pädagogik - kontrovers" zielt unmittelbar auf das wissenschaftstheoretische Selbstverständnis von Theologie und Pädagogik. Kann die Theologie mit ihrer heilsgeschichtlich-eschatologischen Interpretation von Mensch und Welt legitimen Anspruch auf eine anthropologische und ethische Normierung der Pädagogik erheben? Ist umgekehrt Pädagogik als Wissenschaft in ihrem anthropologisch-ethischen Denken auf die Fundierung durch die Theologie angewiesen? Diese doppelte Fragwürdigkeit erhebt sich nicht erst zu der Zeit, seit der das Verhältnis beider Wissenschaften durch die Begründung der Religionspädagogik neu bedacht wird, sondern steht im historischen Kontext der Entwicklungsgeschichte beider Wissenschaften. Erhob einerseits die Theologie bis zur Aufklärung den Anspruch der universalen Deutung aller menschlichen Handlungsbereiche und somit der Erziehung und ihrer pädagogisch-theoretischen Fundierung und gewann sie ihre wissenschaftliche Dignität gerade durch diese umfassende Auslegung, so erfolgte andererseits die autonome Begründung der Pädagogik im Zuge der aufgeklärten Wissenschaften in der bewußten Beschränkung auf einen spezifischen Wirklichkeitsbereich, den von Erziehung und Bildung, und in der Emanzipation von theologischen Vorgaben.

Nähe und Distanz von Pädagogik und Theologie zeigen die folgenden thesenhaften historisch-systematischen Hinweise, die sich mit dem neuen Selbstverständnis des Menschen in der Aufklärung, der damit verbundenen Theorie der Pädagogik und der Begründung der pädagogischen Normproblematik beschäftigen als zwei ausgezeichneten Bereichen zur Skizzierung des problematischen Verhältnisses von Theologie und Pädagogik. Diese Vorüberlegungen bereiten damit zugleich den Boden für die in diesem Band vereinten Beiträge. Diese gehen nach einer empirischen Studie zur "Gretchenfrage" (Kapitel I) schwerpunktmäßig auf die anthropologisch-

wissenschaftstheoretische Begründung des Verhältnisses der beiden Wissenschaften ein (Kapitel II) und skizzieren deren Konsequenzen für eine Praxis christlicher Erziehung (Kapitel III). Den Band beschließen kritische Anmerkungen zur Möglichkeit einer christlichen Erziehung in einer säkularisierten Welt. Dabei wird der aufmerksame Leser nicht übersehen, daß die Beiträge trotz ihrer Aktualität in ihren Grundaussagen im Kontext des wissenschaftsgeschichtlichen Verhältnisses von Theologie und Pädagogik stehen. Hierin liegt die besondere Voraussetzung zu einem vertieften Verständnis des Bandes: Nur in der Auseinandersetzung mit der Geschichte verschärfen sich die Konturen dieses problematischen Verhältnisses und bieten eine fundierte Lösung zur Behebung dieser Schwierigkeit, auch wenn die Autoren nicht ausdrücklich auf historische Aspekte ihrer Themen eingehen. Das heißt, erst aufgrund der *wissenschaftsgeschichtlichen Differenzierung* von Theologie und Pädagogik ist die Voraussetzung für die aktuellen, die Problematik *kontrovers* diskutierenden Beiträge geschaffen. Damit entzieht sich der Band zugleich mancher oberflächlichen modernen Diskussion und einer verengten Thematisierung rein unter religionspädagogischem Aspekt.

Die Thematik des Bandes steht im Schnittpunkt theologischer, philosophischer und pädagogischer Argumentationen, einer interdisziplinären Denkform, der sich auch Winfried Böhm verpflichtet weiß: *Opusculum ad diem natalem donatur.* - Die Herausgeber danken den am Erscheinen dieses Bandes maßgeblich beteiligten Personen, den Autorinnen und Autoren für die Bereitstellung ihrer Beiträge, den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Lehrstuhls für Pädagogik II am Pädagogischen Institut I der Universität Würzburg, Herrn Lektor Dr. Markus Knapp und dem Echter-Verlag Würzburg sowie Frau Christa Moritz für die Herstellung des Manuskripts. Der Diözese Würzburg und Herrn Finanzdirektor Dr. Adolf Bauer gilt unser Dank für einen generösen Druckkostenzuschuß und Herrn Dr. Walter Eykman, MdL, für manche hilfreiche Unterstützung.

Betrachtet man die europäische Pädagogik seit der Aufklärung im Hinblick auf unsere Thematik, so kann festgehalten werden, daß insbesondere die christliche Lehre von der Erbsünde zu einem wichtigen Stein des Anstoßes für die Auseinandersetzung zwischen Pädagogen und Theologen wurde.

Bereits im 17. Jahrhundert bemerkt Comenius im 5. Kapitel seiner "Großen Didaktik", es sei "schimpflich und gottlos ... und ein offenbares Zeichen unserer Undankbarkeit, daß wir beständig von der Verderbnis schwätzen, von der Wiedereinsetzung (restitutio) jedoch schweigen; daß wir immer das, was der alte Adam in uns vermag, hervorkehren, was aber der wahrhaftige neue Adam Christus vermag, nicht erproben."¹ Es deutet sich bereits hier eine Differenz von pädagogischem und christlich-theologischem Denken an, die nur deshalb von Pädagogen häufig übersehen wird, weil sie in ihrem Kern in der christlichen Theologie selbst und in der in ihr angelegten Spannung von Gnade und Freiheit, Selbstverwirklichung und Hingabe gründet. Die Frage, ob es dem Menschen möglich ist, sich aufgrund der in ihm selbst liegenden Möglichkeiten und kraft eigener sittlicher Entscheidung *wiedereinzusetzen*, ob das Heil des sündigen Menschen trotz personaler Freiheitsentscheidung zu Glaube und Umkehr Heilsangebot Gottes bleibt, oder ob die beiden Positionen in ihrem dialektischen Zusammenhang gesehen werden müssen, bildet deshalb zunächst ein innertheologisches Problem, das die Grenze zwischen christlichem und nichtchristlichem Humanismus markiert.

Dabei kann jedoch zugleich kein Zweifel bestehen, daß der der theologischen Interpretation scheinbar entgegengesetzte Gedanke von der Vollendung des Menschen selbst christlichen Ursprungs ist. Er wird dann thematisiert, wenn der Akzent in dem spannungsreichen Gefüge von göttlicher Gnade und menschlicher Freiheit auf die *ethische* Dimension der christlichen Botschaft gelegt wird, deren wesentlicher Impuls gerade in der *Steigerung* von Freiheit, Verantwortung und sittlicher Autonomie des einzelnen gesehen wird. Diese Lehre - ist Gnade notwendiger Bestandteil des heilschaffenden Handelns? -, wie sie etwa Pelagius gegenüber der Augustinischen Gnadentheologie vertrat² oder wie sie auch im sogenannten "Gnadenstreit" auf dem Konzil von Trient (1597-1607) thematisiert wurde, stand jedoch immer unter der Kritik, den *theologischen* Kern des Christentums zu verfehlen und ist deshalb nicht in die Hauptströmungen der theologischen Wirkungsgeschichte eingegangen.

Die Lehre von der Erbsünde meint den gottwidrigen schuldhaften Zustand, in den alle Menschen wegen der Ursünde ihres Stammvaters Adam geboren werden³. Dabei ist in der Erbsünde nicht eine moralische Ver-

derbnis des Menschen zu sehen, im Sinne einer persönlichen Schuld und Sünde. Ihr entspricht vielmehr ein innerer Mangel und eine Schwäche der Seele des Menschen als geistigem Geschöpf, das aus der ursprünglichen Hinordnung zu Gott heraustritt. Mit diesem Heraustrreten vollzieht der Mensch zugleich eine Hinwendung zu den endlichen Gütern der Welt und erkennt seine übernatürliche Bestimmung.⁴ Ihre *pädagogische* Interpretation findet diese Erbsündenlehre in einem Skeptizismus gegenüber der Annahme, durch Erziehung wesentliches für den Menschen bewirken zu können. Erziehung ist vielmehr Werk Gottes am Menschen. Der einzige Lehrer ist Christus selbst, "die in unserem Innern sich befindende Wahrheit", der inwendige Lehrer.⁵ Diese theologisch begründete pädagogische Zurückhaltung gegenüber dem Setzen auf die Möglichkeiten einer Erziehung des Menschen *durch den Menschen* und der Glaube an die Gnadenwirksamkeit Gottes wirken noch in das Selbstverständnis eines Pädagogen⁶ des 19. Jahrhunderts hinein.

Von diesem geistesgeschichtlich-theologisch geprägten Kontext ist die aufklärerische Vorstellung vom Menschen als autonomem Wesen zu unterscheiden, dessen Natur aufgrund der *in ihm selbst* liegenden Möglichkeiten zu *eigenständiger Vervollkommnung* geschaffen ist. Sie kann im theologischen Verständnis als Ausdruck von Gottvergessenheit interpretiert werden und als Negierung des eigentlichen Gehaltes der Erbsündenlehre. Diese Differenz von theologischem und aufklärerisch-pädagogischem Denken tritt bei Rousseau mit aller Schärfe auf: "Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt; alles entartet unter den Händen des Menschen"⁷. So zitiert Rousseau Seneca auf dem Deckblatt seines "Emile" mit den Worten "sanabilibus aegrotamus malis; ipsaque nos in rectum natura genitos, si emendari velimus, juvat." Es ist die Natur selbst, die für den Menschen die Bedingungen und Mittel seiner Perfektionierung bereithält; die christliche Annahme vom Sünderstatus des Menschen wird negiert. Die menschliche Verkehrung ist nicht Resultat des Sündenfalls, sondern das Werk des Menschen *selbst*. Als *Werk des Menschen* aber ist das Übel in der Welt prinzipiell vermeidbar; Bedingung hierfür ist die geplante und durchdachte Organisation des gesellschaftlichen Lebens durch Pädagogik und Politik. Nach Rousseau bedarf der Mensch keiner Erlösung von den Übeln und keiner Rettung durch den Akt göttlicher Gnade. Liegt noch in

der paulinisch geprägten Vorstellung von der Gnade Gottes, wie sie in den antipelagianischen Schriften des Augustinus vertreten wird⁸, der Akzent deutlich auf dem Aspekt des *ungeschuldeten Geschenks und des unverdienten Gunsterweises*, wie er biblisch etwa in den Gleichnissen vom verlorenen Schaf und vom verlorenen Sohn zum Ausdruck kommt, so wird jetzt der Eigenmächtigkeit des Menschen als Selbsterlösung die entscheidende Rolle zugeschrieben. In dieser vom christlichen Selbstverständnis grundlegend geschiedenen Auffassung von der Möglichkeit der Wiederherstellung des Menschen durch den Menschen liegt der Grund, daß unter dieser Rücksicht Rousseau als einer der Begründer der neuzeitlichen Pädagogik bezeichnet werden kann. Das säkularisierte "Heil" des Menschen fällt im vollen Umfang in den Bereich der erzieherischen Verantwortung.

Jede Diskussion zum Verhältnis von Pädagogik und Theologie hat diese kategoriale Geschiedenheit im Auge zu behalten. Geht es der christlichen Theologie um Rettung und Erlösung durch Gott, so der Pädagogik um Erziehung und Bildung durch den Menschen.⁹ Der der Gnade bedürftige Sünder wird durch den Zögling ersetzt, ein Wesen, das den "hinreichenden Grund seiner Entwicklung vom Anfange des Lebens an bis zum Punkt der Vollendung in sich selbst trägt"¹⁰, wobei aber zugleich der Gegenpol der äußeren Einwirkungen mitzubedenken ist und ihre je unterschiedliche Gewichtung gegenüber dem inneren Entwicklungsprinzip.

Wurde im Vorangegangenen das Verhältnis von Theologie und Pädagogik in seinem *historischen* Kontext gesehen, so sollen nun einige Thesen zur Problematik angeführt werden, die sich aus der *systematischen* Schwierigkeit der *Normbegründung* für eine christliche Pädagogik ergeben. - Eine pädagogisch-ethische Norm für erzieherisches Handeln, die das hierarchische Folgeverhältnis von Theologie und Pädagogik voraussetzt sowie das neutestamentliche Verständnis von Evangelium und Gesetz, kann sich aus der Exegese biblischer Texte ergeben, zum Beispiel aus Eph 5, 1f.: "So ahmt nun Gottes Weise nach als geliebte Kinder und wandelt in der Liebe, wie auch Christus euch geliebt und sich für uns dahingegeben hat." Der Satz gewinnt dann normierende Funktion, wenn er der Lesart folgt: Ahmt Gottes Weise nach, *weil* ihr von *ihm* geliebte Kinder seid ... Schüller kommentiert treffend, die Liebe Gottes und die Liebe Christi sind der "Grund

dafür ..., daß die Christen in der Liebe wandeln sollen"; "... die Liebe Gottes und die Liebe Christi sind sowohl Grund als auch Maßstab für die von Christen geforderte Liebe"¹¹. Das heißt, die ethische Geltung dieser normativen Aussage wird durch die Rekonstruktion des Heilshandelns Gottes am Menschen gewonnen; nur unter Annahme dieser Prämisse ist es einsichtig, wie aus dem ursprünglich indikativen Satz ein Sollenssatz abgeleitet werden kann.

Betrachtet man diese Denkart unter formallogischer Rücksicht, so ist zum einen die These zu prüfen, die biblische Ethik insgesamt sei durch diese Rückbindung sittlicher Forderungen an das göttliche Heilshandeln begründet¹². Zum anderen ergibt sich eben durch diese Argumentation die Problematik einer christlichen Pädagogik als *praktischer Wissenschaft*¹³ und der Begründung einer für sie notwendigen *pädagogischen* Ethik. Denn die skizzierte *theologische* Argumentation geht von der Voraussetzung aus, Gott sei nicht nur letzter *Seinsgrund*, sondern auch *conditio sine qua non* für die *Erkenntnis* der Unbedingtheit sittlicher Forderungen und ihrer ethischen Rechtfertigung. In der theologischen Ethik als besonderer Form normativer Ethik erfolgt die ethische Rechtfertigung von Normen in der Begründung durch die gesetzgebende Autorität des Willens Gottes als der Personifizierung des an sich Guten¹⁴, des letzten Grundes der Wahrheit im theoretischen und praktischen Erkennen¹⁵. Diese Argumentationsstruktur zeigt sich auch in der Erziehungsdefinition des Zweiten Vaticanums: "Vera autem educatio prosequitur formationem personae humanae in ordine ad finem eius ultimum ..." Der Zielpunkt der Erziehung ist hier zugleich Bestimmungsgrund für die "wahre Erziehung"; das anzustrebende ist bei der Begründung von Erziehung logisch vorauszusetzen.¹⁶ Es bleibt einer weiteren Prüfung vorbehalten, ob hier ein logischer Zirkelschluß vorliegt: Etwas ist deshalb das verpflichtende Ziel wahrer Erziehung, weil es dies zugleich als verpflichtender Bestimmungsgrund des Wahren in der Erziehung gebietet.

Läßt man aus theologischer Sicht diese Argumentation gelten, so ergibt sich für eine christliche Pädagogik, die sich gleichwohl *nicht als ancilla theologiae* verstehen möchte, das heißt, als bloßer Appendix eines theologischen Positivismus, und ihre Normbegründung ein fundamentales Problem, das für ihren eigenen wissenschaftlichen Anspruch entscheidend ist.

Die von ihr zu beachtende und zu prüfende christliche Ethik ist offenbarungstheologisch begründet, das heißt der *Glaube* "fordert Zustimmung zu einer Dimension der Wirklichkeit, die ohne Offenbarung gar nicht erkennbar wäre"¹⁷. So kann es zwar Glaubensmysterien geben, jedoch keine mysteriösen Handlungsnormen, "deren inhaltliche Forderung im Hinblick auf das zwischenmenschliche Handeln nicht positiv *einsehbar* und *eindeutig bestimmbar* wäre"¹⁸. Es muß folglich eine formale Unterscheidung zwischen der logischen Klasse der Glaubenssätze und der sittlichen Normsätze (z.B. in der Pädagogik) getroffen werden. So sprechen Glaubenssätze Wahrheiten aus, "deren Einsicht auf die Nichtbeweisbarkeit eines Widerspruchs beschränkt bleibt", während sittliche Normaussagen gerade sachliche Forderungen stellen, "für deren Inhalt eine positive Einsehbarkeit verlangt werden muß"¹⁹ und hier eine Grundentscheidung für Gott, seine Botschaft und das Wirken Christi keine notwendige Begründung gibt. Der Verweis auf die Offenbarung sittlicher Forderung und die Deklaration der Moral der Offenbarung als wahre Moral der Vernunft scheiden aus.²⁰

Auf eine weitere Schwierigkeit bei der Begründung der Normen als notwendiger Voraussetzung für eine christliche Pädagogik sei hingewiesen. Sie beruht auf der in der pädagogischen Literatur oft festzustellenden Verwechslung von paränetischer Rede und erklärend-begründender Argumentation²¹ sowie der fehlenden Unterscheidung, daß eine Paränese anderen Kriterien zu folgen hat, als eine ethische Begründung, zum Beispiel, daß sie zur sittlichen Läuterung beiträgt. Ethisch-pädagogisch und somit bedeutsam für die erzieherische Praxis sind paränetische Aussagen, z.B. der Dekalog nur dann, wenn logisch in einer *petitio principii* ihr Geltungswert *immer schon als allgemeinverbindlich vorausgesetzt wird*. Paränese strebt eine Beeinflussung sittlicher Handlungen an, ohne die Geltung der sie leitenden Normen, des sittlich Guten, auszuweisen, was auch nicht in ihren eigentlichen Aufgabenbereich fällt. Die naive Rezeption der Schrift durch eine christliche Pädagogik übersieht damit den Unterschied von ermahnender Rede und begründetem Erkennen, das heißt die Distinktion von *Genese* und *Geltung* normativer Aussagen theologischer Ethik in ihrer Relevanz für die Pädagogik als Wissenschaft. Zum anderen ignoriert sie das logische Faktum, daß das in der Paränese geforderte sittlich Gute zwar hinreichender, aber nicht notwendiger Grund für die Bestimmung des sittlich Richti-

gen ist. Die in der Paränese enthaltenen sittlichen Forderungen haben lediglich *historisch-genetischen* Geltungswert, da sie Antwort auf die Frage geben kann, *wie* ein sittliches Werturteil zustande kommt. Dabei gibt sie einen Hinweis auf die jeweilige historisch bedingte sittliche, psychologische und kognitive Befindlichkeit des Menschen, hier im Kontext der jüdisch-christlichen Glaubenswelt in ihrer Verbindung zu besonderen politischen Verhältnissen.

Fragen wir deshalb nach dem Proprium einer christlichen Ethik und ihrer Bedeutung für eine christliche Pädagogik als Wissenschaft. Nach den hier formulierten Thesen ist deutlich, daß eine christliche Pädagogik in einem für ihr Selbstverständnis gewichtigen Fundament, das heißt in der Begründung von Normen, der argumentativen Rechtfertigung unterliegt und sich nicht auf einen Rechtfertigungsgrund beziehen darf, der sich auf den Glauben beruft, will sie nicht ihre Autonomie gegenüber der Theologie aufgeben und als *paedagogia perennis* zur *norma normata* einer *norma normans* werden. Dabei wird jedoch nicht eine positive Aufgabe des christlichen Glaubens für ethische Erkenntnis und seine Relevanz für eine christliche Pädagogik ausgeschlossen.²² Deren ethische Reflexion kann von der gelebten Moral in der Schrift und in der Tradition ausgehen. Jedoch muß es zu ihren wissenschaftstheoretischen Kardinaltugenden gehören, zwischen der Frage nach der Genese einer sittlichen Erkenntnis und der Frage nach ihrer Begründung zu unterscheiden. Die Genese ist gebunden an den Glauben und das gelebte, historisch bedingte christliche Ethos als dem Bezugspunkt pädagogisch-ethischer Reflexion. Glaube, Ethos und Tradition haben damit lediglich eine heuristische Funktion. Eine Berufung auf sie ist dagegen, um einen genetischen Fehlschluß von der Genese einer sittlichen Aussage auf ihren Wahrheitswert zu vermeiden, auf der Begründungsebene nicht zulässig. Somit wird keineswegs die normative Dignität einer Paränese für den *Gläubigen* bestritten. Wissenschaft beansprucht jedoch eine andere Geltungsebene. Gerade durch diese Distinktion wird die Bedeutung der beiden je eigenständigen Bereiche für die unterschiedlichen Aspekte des menschlichen Lebens betont.

Nach diesem negativen Ergebnis ist eine christliche Pädagogik als Wissenschaft frag-würdig; ihre wissenschaftlichen Prämissen müssen andere sein als die Prinzipien christlicher Theologie und Ethik, will sie nicht gänz-

lich unter die Theologie subsumiert werden. So ist sie nur in der Weise begründbar, daß sie ihr Adjektiv "christlich" nicht als Ausgangspunkt und Begründung ihrer wissenschaftlichen Legitimation nimmt, sondern von ihrer genuin eigenständigen Fragestellung aus ihr Denken, z.B. auf den Gebieten der Normbegründung und der pädagogischen Anthropologie, im Hinblick auf ihr Formalobjekt "Educandus" sowie den Begriff der Bildung in eine möglicherweise fruchtbare Beziehung zu theologischen Aussagen setzt. So spricht Spaemann unter methodischer Rücksicht von einer "nicht-theologischen pädagogischen Hermeneutik" der Erziehungspraxis und grenzt sie von der Theologie als einer "Hermeneutik des Glaubens" ab.²³ "Christlich" ist somit in der Methode nicht das *A priori* christlicher Pädagogik, sondern das *A posteriori*, indem sie ausgehend von ihrem eigenen Problemstand nach Übereinstimmung und Differenz ihrer Aussagen mit der Theologie sucht. Wenngleich diese so verstandene christliche Pädagogik paradoxerweise gerade nicht von christlichen Prämissen ausgeht, so bleibt als *quaestio disputanda* zu prüfen, ob sie dennoch fürderhin in einer nicht unüberbrückbaren Ferne zur Theologie steht.²⁴

Verließ unsere einleitende Argumentation zum Verhältnis von Theologie und Pädagogik in kontroverser Weise, so wird diese Intention auch in den nun folgenden Beiträgen weiterverfolgt.²⁵

Die erste Aufsatzgruppe legt den Schwerpunkt auf eine Hermeneutik christlicher Erziehungspraxis sowie auf die anthropologische und wissenschaftstheoretische Begründungsproblematik christlicher Pädagogik.

Klaus Kürzdörfer erläutert und interpretiert das, was seit einiger Zeit schon unterschwellig bekannt ist und wiederholt durch empirische Befunde²⁶ untermauert wurde: Deutsche Jugendliche und Heranwachsende, in *Kürzdörfers* Analyse speziell Studierende, weisen eine defizitäre Gläubigkeit auf, nicht in Form eines "Unglaubens", sondern eines von vorangegangenen Generationen verschiedenen und "anderen" Glaubens. Studierende zeigen eine eigenständige, religiöse Selbstverwirklichung, die aufgrund ihrer Selbst-Beschreibung gesehen und angenommen werden muß, will die ältere Generation hierüber und nicht gerade über die lehrmäßigen Defizite des Glaubens einen Dialog mit den Jüngeren führen. Auf der Grundlage einer Ende der 80er und Anfang der 90er Jahre durchgeführten empirischen

Erhebung der Evangelischen Kirche Deutschlands legt der Autor erstmals eine phänomenologische Deskription des religiösen Bewußtseins vor und fragt nach den hierfür wirksamen Erziehungseinflüssen. *Kürzdörfer* stellt dabei fest, daß einzelne bekannte Interpretationsverfahren, z.B. in Hinblick auf das Selbstwerden, die religiöse Desozialisation und die säkularisierte Spätaufklärung, nicht ausreichen, die vorgefundenen Phänomene hinreichend zu deuten, daß vielmehr übergreifende synthetische Deutungsansätze notwendig sind. Als Konsequenzen für einen möglichen Dialog zwischen älterer und jüngerer Generation weist *Kürzdörfer* auf, daß sich weder der religiöse noch der spezifisch christliche Glaube auf eine ursprüngliche und einmalige Genese reduzieren läßt, sondern, daß es eine religiöse bzw. glaubensmäßige "Weiterbildung" geben kann, wenn die wechselseitige Verwiesenheit von Bildung und Religion beachtet wird. Unter Berücksichtigung dieser Verwiesenheit "läßt sich mit der Gläubigkeit und Religiosität studierender junger Erwachsener gelassen umgehen. Sie ist nicht das letzte Wort. Sie ist unterwegs zu ihrer Zukunft."

Giuseppe Flores d'Arcais thematisiert die Problematik der theoretischen Klärung einer christlichen Erziehung durch eine christliche Pädagogik. Christliche Pädagogik begründet sich nicht auf einem "affektiven Verhalten und aus einer Glaubenshaltung", nicht durch eine bloße Deskription ihrer historischen Erscheinungsformen, nicht durch die bloße Berufung auf einen Glauben, die *anima naturaliter christiana*, nicht durch unbedachtes In-Anspruch-Nehmen metarationaler Elemente, sondern durch ihre eigene wissenschaftstheoretische, autonome Struktur, die "sowohl die theoretische als auch die praktische Perspektive des Christentums vollkommen einschließt". Gerade eine christliche Metaphysik gibt für den Autor Antwort auf die Probleme menschlichen Lebens, begründet die Theorie einer christlichen Pädagogik und Erziehung als "eine Bewegung in Richtung auf Vollkommenheit", als ein Befreien vom Negativen und Streben nach dem Guten. Diese metaphysische Betrachtungsweise transzendiert das bloße faktische "Wie" der Erziehung im Hinblick auf ein begründetes "Warum" des Sinnes und der Würde der zu erziehenden Person. Das heißt, die allgemeine metaphysische Betrachtungsweise berücksichtigt die konkrete, individuelle Existenz des einzelnen in seiner Besonderheit, seine Personalität und Erziehung als in der Geschichte zu vollziehendes Handeln.

Ursula Frost fordert eine hermeneutisch-dialektische Begründung christlicher Erziehung in unserer Gesellschaft, obgleich das Nebeneinander verschiedener weltanschaulicher Haltungen und Einstellungen unvereinbar mit einer solchen spezifischen Erziehung erscheinen. Sie stellt daher die Frage nach der Legitimierung des erzieherischen Einflusses von christlichen Kirchen im Bildungswesen und in der Öffentlichkeit. Die Begründung einer positiv, das heißt gelingenden christlichen Erziehung, beinhaltet folgende Strukturen: Der hermeneutische Befund zeigt, daß der christliche Glaube eine wesentliche Rolle in der Tradition unserer Gesellschaft spielt, wenn auch in pluralistischer Ausformung. Gerade deswegen muß es zu einer dialektischen Begegnung dieser "unterschiedlichen Formen von Religiosität auf ihrer anthropologischen Basis mit dem christlichen Glauben" kommen. Für eine religiöse Erziehung in der pluralistischen Gesellschaft zieht die Autorin hieraus praktische Konsequenzen. Einmal muß es in Anlehnung an *Paul Tillich* zu einem religiös-christlichen Lernen nach dem Korrelationsprinzip kommen, das heißt zur Klärung der Inhalte christlichen Glaubens durch existentielles Fragen und theologisches Antworten in wechselseitiger Abhängigkeit. Zum anderen muß es ein kirchlich-erzieherisches Wirken nach dem Sozialisationsprinzip geben, wobei eine aktive Auseinandersetzung der Kirche mit dem eigenen Glaubensleben Voraussetzung hierfür ist. Erst im Zusammenspiel beider Prinzipien können religiöse Lernprozesse ausgelöst werden, deren Möglichkeit und Ausmaß "von der Anwesenheit und Lebenskraft des christlichen Modells" abhängen.

Drückt das Attribut "christlich" einen notwendigen Bestandteil des Begriffes "christliche Pädagogik" aus? Ist der Begriff christliche Pädagogik demnach ein analytischer Begriff, da das Adjektiv nicht über den Inhalt des Substantivs hinausgeht? Diesem Problem geht *Marian Heitger* nach, indem er die Frage nach der Bedingung der Möglichkeit christlicher Pädagogik stellt und den Nachweis führt, daß Pädagogik nur als christliche gedacht werden kann.

Prinzip der Pädagogik als Wissenschaft ist der Begriff der Bildung als der universale Anspruch der Verwirklichung des "Menschentums" im einzelnen. Im Anschluß an Kant und Petzelt weist er darauf hin, daß der Gebildete im gegenstandsbezogenen endlichen Denken um die *Grenze* des erreichten *Wissens* und um die Verwirklichung der geforderten *Haltung* des

Menschentums als Moralität weiß. Deshalb steht Bildung als nie abgeschlossener Prozeß unter der Idee der Unendlichkeit. Die Erfahrung der Begrenztheit der Vernunft und ihr Transzendieren in der Beziehung auf Unendlichkeit ist zugleich das Proprium von Religion. *Bildung kann, so Heitgers These, ohne Religion nicht gedacht werden.* Er argumentiert in Bezug auf Schleiermachers Rede "Über die Bildung zur Religion" (1799) und bezeichnet den *Glauben* als möglichen Zugang zum Unendlichen und als gleichzeitige Anerkenntnis der Abhängigkeit vom Unendlichen.

Nur unter diesen Voraussetzungen ist christliche Pädagogik denkbar; geht diese über die Grenzen der reinen Vernunft hinaus, so ist zusätzlich zu zeigen, daß, wenn Glaube einen Inhalt haben soll, dieser auf Offenbarung angewiesen ist: "Vom unendlichen Glauben zu wissen, setzt Offenbarung voraus." Denn Religion ist dem Menschen ausschließlich durch Offenbarung zugänglich; Religion ist deshalb nur als christliche, und zwar nicht auf eine bestimmte Konfession bezogene, möglich. Christliche Pädagogik hat ihren Geltungsgrund in der Annahme dieser Prämissen, d.h. als transzendentes Philosophieren im Hinblick auf Religion. Abschließend weist *Heitger* gewichtige Konsequenzen für die Theorie der Pädagogik auf sowie für die Praxis in Erziehung und Unterricht.

Ausgehend vom Zweifel an der Möglichkeit einer katholischen Universität und der These von der Trennung von Wissenschaft und Weltanschauung, die in der Divergenz von Glaube und Wissenschaft begründet ist, thematisiert *Mariette Hellemans* unter historisch-systematischem Aspekt die Frage nach der Identität einer christlichen Pädagogik. Die herkömmliche Interpretation einer christlichen Pädagogik geht von einer Zweiteilung aus. Ausgangspunkt pädagogischen Denkens ist eine theologische Zielvorgabe, die sich aus der Offenbarung begründet. Ihr entspricht eine dogmatische Pädagogik als Lehre von den Mitteln zur Erreichung dieser Zielvorgaben. Diese dogmatische Pädagogik ist als normativ-deduktives Modell zu bezeichnen in Anlehnung an die praktische Theologie. Neben diesem normativen Moment hebt die Autorin im Anschluß an die geisteswissenschaftliche Pädagogik zu Recht das Deskriptive hervor, d.h. die Beschreibung der Erziehungswirklichkeit. Diese ergibt einen doppelten Befund, zum einen ein von einem theologischen Ziel her normiertes autoritatives, Werte tradierendes Modell, zum anderen das erzieherische Verhältnis als dialogi-

ches Modell. *Hellemans* plädiert für eine Vermittlung von autoritativer und dialogischer Erziehung. Denn Erziehung ist keine bloße autoritätsgläubige Tradierung von Werten durch Erwachsene an die nachfolgende Generation, sondern zugleich "sinnproduzierend" und "sinnerschließend", indem nach der Geltungskraft der Tradition gefragt wird und so die Kulturüberlieferung auf Zukunft hin neu gestaltet wird. Diese Vorstellung ist vereinbar mit einer christlichen Erziehung; denn auch ihr geht es im Ausgang vom Evangelium "um eine lebendige Tradition mit Blick auf die Zukunft", die somit als nicht vorgegebene, sondern offene Zielmöglichkeit weder durch Wissenschaft und auch durch eine christliche Pädagogik eindimensional zu bestimmen und anzustreben ist. Das heißt, die Deduktion der Zukunft aus einer vorgegebenen Zielsetzung ist für Wissenschaft und Christentum gleichermaßen unmöglich. - Ist der Erziehungswirklichkeit das normative Element als Sinnfrage inhärent, so hat eine christliche Pädagogik ihre Grundbegriffe auf ihre wissenschaftliche Dignität hin zu befragen. Sie hat dabei eine Neudefinition des Rationalitätsbegriffes ebenso zu beachten wie, im Anschluß an Levinas, eine Neuinterpretation der neuzeitlichen Subjekt - Objekt - Spaltung und des Begriffes der Intersubjektivität als ethisch-pädagogischem Phänomen.

Waldemar Molinskis fundamentaltheologische Ausführungen prüfen die Möglichkeit begründeter Ansprüche von Theologie und Kirche an die Pädagogik, das heißt einer theologischen Fundamentalpädagogik; zum anderen wird die Frage gestellt, auf welches pädagogische Wissen die Theologie bei der Gegenstandsbestimmung ihrer pädagogischen Dimension verwiesen ist. Dabei geht es nicht um eine heilspädagogische Funktionalisierung der Pädagogik oder gar eine Bevormundung durch die Amtskirche, sondern um die Aufarbeitung und Kritik der theologischen und philosophischen Implikationen pädagogischer Theorien. - Theologie ist in ihrer Kompetenz bezüglich der Pädagogik insofern beschränkt, als sie keine durch empirische Verfahren ermittelte und begründete Theorie über die Natur und Erziehung des Menschen geben kann. Entgegen einer weltimmanenten Interpretation der pädagogischen Wirklichkeit durch eine von Poppers kritischem Rationalismus ausgehenden Erziehungswissenschaft ergibt sich die systematische Aufgabe für die Theologie gerade da, wo Erziehungswissenschaft die Sinnfrage als außerwissenschaftliche und somit auch die theologische

Rechtfertigung und Interpretation empirischer Daten ausschließt. Denn Theologie beansprucht die Kompetenz, Welt und Mensch im "Bezug zur Transzendenz bzw. in der Welt ... sich selbst erschließenden Zukunft" verbindlich zu interpretieren, das heißt im Hinblick auf Gott als den unbedingten Sinnhorizont heilsgeschichtlicher und eschatologischer Zukunft. Für eine theologische Fundamentalpädagogik bedeutet dies: Unter Voraussetzung menschlicher Handlungs- und Willensfreiheit und des geschichtlich-eschatologischen Aspekts kann es keine empirisch begründete und Allgemeingültigkeitsanspruch erhebende Theorie christlicher Erziehung geben; vielmehr plädiert *Molinski* für einen "pädagogischen Pluralismus" in Theorie und Praxis, der auch die Korrektur eines einseitig an die Kirche gebundenen pädagogischen Denkens betrifft. Gleichwohl werden aber die Prinzipien der katholischen Glaubens- und Sittenlehre als verbindliche Kriterien für Pädagogik und Erziehung genannt, jedoch nicht in dem Sinne, daß Letztere ausschließlich bezüglich der Glaubens- und Sittenlehre zu interpretieren sind. Hat sich hiermit eine durch die Ansprüche der Theologie bedingte Relativierung pädagogischer Autonomie ergeben, so sieht *Molinski* zugleich eine Erweiterung der Pädagogik, da sie in dem Bezug zum unbegrenzten Sinnhorizont des lebendigen Gottes gebracht wird.

Ausgehend von der vierfachen Unterscheidung des Begriffes *Grund* oder *Prinzip* im fünften Buch der "Metaphysik" des Aristoteles fragt *Wolfgang Schneider* nach dem *Grund* christlicher Erziehung. Dabei muß das Spezifische der *christlichen* Erziehung mit dem *allgemeinen* Sinn von Erziehung konvergieren, denn sie ist keine ideologisch-dogmatische Sonderform von Erziehung. So läßt gerade das Erziehungsphänomen *von sich her* eine religiöse Deutung zu, weil "das identisch Menschliche und das unterscheidend Christliche" in ihrem *Grunde* nicht verschieden sind, wie eine fundamental-ontologische Untersuchung zu zeigen hat. Die These wird belegt mit der Skizzierung des Seinsverständnisses von Heidegger in der Deutung von *Welte*. - Das Dasein des Menschen ist Personsein als Wechselspiel von Identitätsfindung und eigener Geschichtlichkeit, von Möglichkeit und Wirklichkeit des Seins des einzelnen; das Dasein begründet Erziehung als immer neu zu wagende Überwindung der Differenz dieser Gegensatzpaare. Dazu bedarf der Mensch des Mitseins mit anderen und der Erziehung. Zugleich ist er aber in "der vertikal-transzendenten Dimension" auf Ord-

nung, Sinn und den Grund des eigenen Daseins verwiesen. - Umgekehrt muß eine theologische Untersuchung zeigen, ob im christlichen Glauben das Phänomen der Erziehung grundgelegt ist. Das Unterscheidende christlicher Erziehung und Anthropologie ist das Phänomen des in der Botschaft Jesu gegebenen Heilsverständnisses. Die Identitätssuche des Menschen in der Frage nach dem Sinn mündet in die Konvergenz dieser "Horizontalität menschlicher Identitätssuche und Vertikalität menschlicher Heilshoffnung in der Nachfolge Jesu", das heißt in der Interpretation des "Seinsverständnisses" als eines "Heilsverständnisses".

Nach einem Exkurs zum möglichen Scheitern der Erziehung und Zurückbleiben hinter ihrem eigenen Sollensanspruch bestimmt *Schneider* Prinzipien und Grenzen christlicher Erziehung und gibt eine Skizze ihres Praxisfeldes. Zum Wesen der Erziehung gehören die Prinzipien der Freiheit, die die Nachfolge Jesu als Erziehungsziel ermöglichen, die konstitutive, dem Heil des Menschen verpflichtete Idee des Friedens, sowie die regulative der Gerechtigkeit und der Liebe. Zielursache christlicher Erziehung ist das Heil des Menschen als Einheit von Selbstsein, Mitsein, in der Welt sein und Glaube, denn sein Seinsverständnis ist immer zugleich ein mögliches Heilsverständnis.

Ist eine christliche Erziehung überhaupt begründet möglich? Dieser Frage geht *Johannes Schurr* nach, jedoch nicht in historisch-systematischer Orientierung an der Verbreitung des christlich-abendländischen Bildungs- und Erziehungsgedankens durch die Kirche, vielmehr im Hinblick auf eine begründete pädagogische Exegese der christlichen Botschaft im Evangelium, das heißt auf eine "Pädagogik der Offenbarung". - Der Befund ist negativ, ein christliches Verständnis von Erziehung wird abgelehnt. Denn diese ist kein Werk des Menschen am und für den Menschen im Horizont christlicher Sollensforderungen, sondern umgekehrt "ein Werk Gottes am Menschen", "eine Erziehung Gottes am Menschen", das sich jeglicher Einflusnahme entzieht, ganz im Gegensatz zu einem säkularen Erziehungsverständnis. - Die Beweisführung für diese These erfolgt durch die Explikation des Glaubensbegriffes, denn christliche Erziehung ist notwendigerweise Erziehung zum Glauben. Glaube jedoch ist kein Produkt bloßer Rezeption kirchlicher Lehren, keine Folge rationaler Argumentation, da er nicht durch Vernunftgründe abzusichern ist und somit jeden methodischen Vorgehens

entbehrt, er ist kein Effekt von Erziehung und Sozialisation, sondern ein unvorhersehbares Geschehen; es fehlt das *intelligo, ut credam* und daher jede erzieherische Einflußnahme, sowie auch eine die Praxis leitende pädagogische Theorie. Am Beispiel von Kierkegaards Interpretation der Geschichte von Abraham weist *Schurr* Glauben als das absolute Paradoxon religiöser Existenz auf, das sich auch dem rechnerischen Kalkül einer Wette (Pascal) entzieht. Grund des Glaubens ist der Glaube Gottes an den Menschen und seine Liebe zu ihm, wie sie im Liebesgebot (Mt 22, 37-40, Jo 15, 12-14) und Kreuzestod Jesu zum Ausdruck kommt. Diese sind die Axiome einer christlichen Erziehung, die somit paradoxerweise eine Erziehung zum Kreuz und gerade nicht zum innerweltlichen Leben und dessen Bewältigung ist wie bei einem säkularen Erziehungsverständnis.

Wenn das *Proprium* christlicher Erziehung, der Glaube, nicht durch eine Erziehung *zum* Glauben zu bewirken ist, dann ist auch ein christliches Erziehungsverständnis unmöglich. Hierbei ist jedoch ausdrücklich anzumerken, daß die Ausführungen *Schurrs* keine Geltung beanspruchen für eine Erziehung *aus* dem Glauben und *im* Glauben. Die Dignität religiöser Erziehung in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung wird somit ausdrücklich betont und gerade nicht negiert. In Ergänzung zu *Schurr* soll jedoch angemerkt werden, daß seine Thesen auch die Fragen nach Geltungsbereich und Grenzen einer wissenschaftlichen Theorie religiöser Erziehung, das heißt Religionspädagogik, aktualisieren.

Jörg Splett entfaltet die kategoriale Struktur der anthropologischen Voraussetzungen christlicher Erziehung. Wenn diese formal ihre eigentliche Aufgabe im Erziehen zum Menschsein sieht, so bleibt das Ziel inhaltlich unbestimmt und führt zu dem Paradoxon, daß die Antwort auf die Frage, was der Mensch ist, nichts anderes als "die Bestimmung des Menschen als Frage" ist. Menschsein ist kein konkret zu definierender Begriff und humanwissenschaftliches Faktum, aus dem für eine bestimmte Situation anthropologisch-pädagogische Bestimmungen und Zielvorgaben zu deduzieren sind, sondern es ist als "offene" Zielwirklichkeit je neu zu definieren. Dies geschieht nicht in willkürlich freier Selbstbestimmung, sondern im personalen Bezug zum anderen, im Verlassen auf ihn und der Anerkennung seiner Autorität. - Unter pädagogischem Aspekt impliziert die Bestimmung des Menschen als Frage und Offenheit unter anderem zwei entgegenge-

setzte Versuche, das Pädagogisch-Eigentliche zu bestimmen: Zum einen die "negative Erziehung" im Gefolge Rousseaus, zum anderen eine Erziehungsdiktatur als Folge einer Ideologie oder "Wissenschaft als Konfession" (Rahner) und eines damit verbundenen neopositivistischen, technisch-funktionalen erzieherischen Reglements.

Diesen beiden Fehlformen stellt *Splett* den christlichen Begriff der unbedingten, einzigartigen, im Wollen und Handeln selbst ursprünglichen Person als den Kern der nicht festgelegten Menschlichkeit des Menschen gegenüber. Die Anerkennung der Person als Selbstzweck und das Unbedingte Ja ihr gegenüber als *conditio sine qua non* jeder Erziehung ist in der Idee einer "absoluten Person und Freiheitsverwirklichung" begründet, im "unbedingten Ja des Schöpfers" und im Ineinssein von Person und Schöpfungsgedanken: Personsein als "Ja zu einem Menschen" ist begründet in der dialektischen Bewegung als ein "Mitsprechen von Gottes Ja" zum Menschen und als Transzendenz zu Gott hin, die Befreiung zur Liebe und Humanität als Ziele christlicher Erziehung ermöglicht. Diese ist somit kein theoretisches Lehren über theologische Sachverhalte und praktisch-ethische Zwecke, sondern das Bezeugen der Selbstoffenbarung Gottes in der Geschichte. Im Bewußtsein von der Gemeinschaft zu Gott in Jesu (Röm 8, 31ff.) und vom Handeln aus diesem Geist heraus liegt das *Proprium* christlicher Erziehung.

Ausgehend von der aristotelischen Unterscheidung der Ethik in $\tilde{\eta} \nu \omicron \varsigma$ als Theorie des moralischen Handelns und $\epsilon' \nu \omicron \varsigma$ im Sinne von Sitte, alltäglicher Gewohnheit, Brauch und Haltung, zum Beispiel auch des Erziehers, gibt *Herbert Zdarzil* Gründe für ein christliches Ethos im letztgenannten Sinne. Er unterscheidet zwischen einer theoretisch begründeten Norm- und Zielorientierung christlicher Erziehung und dem darauf bezogenen Handlungsbewußtsein des christlichen Erziehers. Das christliche Ethos des Erziehers kann nicht theoretisch fundiert werden, sondern beruht auf der Glaubensentscheidung für Jesus und in der Annahme seiner Verkündigung. Während die wissenschaftliche Pädagogik gerade diese personale Entscheidung des einzelnen ausklammern muß, um eine gültige Theorie der Ziele, zum Beispiel der christlichen Erziehung, zu gewährleisten, muß der christliche Erzieher das ihn persönlich bestimmende Ethos reflektieren. Sein christliches Ethos ist geprägt durch die Momente der christlichen

Liebe und ihrer Verwirklichung in einem sittlichen Lebensverhältnis, dessen tragendes Prinzip für *Zdarzil* das Gnadenbewußtsein ist. Ausgehend von diesem Prinzip erläutert der Autor wichtige Aspekte christlicher Erziehung: Liebe, Akzeptieren und positive Einstellung zum Kind im personalen Bezug, die Achtung des zu Erziehenden als eines zu Vernunft und Selbstbestimmung fähigen Subjektes, Förderung einer positiven Einstellung zur Mit- und Umwelt, das Angebot zur Lebensorientierung und Lebensbewältigung, Bildung eines argumentativ auslegenden Gewissens, das Hinführen auf die letzten sinngebenden, das Leben transzendierenden Momente christlichen Daseins.

Die zweite Aufsatzgruppe umfaßt fünf Beiträge zu Problemen christlicher Erziehungspraxis, im einzelnen zur Frage pädagogischer Rechtfertigung und Begründung des Religionsunterrichts, zum Problem der Gewissensbildung und der Friedenserziehung sowie ein konkretes Beispiel für den Umgang mit biblischen Texten. Auch wenn in diesen Beiträgen das Gewicht erkennbar auf den verschiedenen Dimensionen einer christlichen *Erziehungspraxis* liegt, so bedeutet dies nicht, daß hier von den Schwierigkeiten der theoretischen Bestimmung des Verhältnisses von Theologie und Pädagogik abstrahiert wird zugunsten einer einseitigen Erörterung von didaktischen Fragen christlicher Glaubensvermittlung. Vielmehr wird deutlich, daß die grundlegenden theoretischen Überlegungen der vorangegangenen Aufsätze in die genannten Problemfelder christlicher Erziehung hineinreichen. Das theoretische, je nach Gewichtung eher *pädagogische* oder *theologische* Fundament, ist deshalb in jedem der im folgenden zu skizzierenden Beiträge ohne weiteres erkennbar, auch wenn es nicht explizit behandelt, näher begründet und problematisiert wird.

Wie wenig bei Fragen zur christlichen Erziehungspraxis auf theoretische Vorüberlegungen verzichtet werden kann, zeigen besonders deutlich die Beiträge, die sich der schwierigen Bestimmung der Stellung des Religionsunterrichtes im Rahmen eines säkularen Schulverständnisses widmen. Vielfach wirkt dieser Unterricht heute, wenn nicht das eigentlich religiöse Element zugunsten einer reinen Religionskunde eliminiert wird, wie ein Fremdkörper. Auch wenn sich der seit jeher geäußerte Verdacht, hier werde im Namen des religiösen Unterrichts lediglich Werbung für konfessionelle

und kirchliche Zwecke betrieben, in dieser Form heute kaum noch bestätigen läßt, so liegen seine auf Bildung der religiösen Besinnung und auf Annahme des Glaubens gerichtete Tendenzen doch in einer von vielen Seiten als störend empfundenen Querlage zu den modernen Aufgaben und zum Selbstverständnis der zeitgenössischen Schule.

Die kategoriale Scheidung von Theologie und Pädagogik ist der Ausgangspunkt der Überlegungen *Wolfgang Ritzels*. Denn, auch wenn beide Disziplinen vor dem gleichen Problem stehen, nämlich ihre je verschiedenen Aufgaben wissenschaftlich zu begründen, so sind sie doch durch eine unaufhebbare Differenz getrennt. Die Scheidelinie verläuft zwischen dem theologischen und dem pädagogischen Bild vom Menschen; während auf theologischer Seite dem Menschen der Status des der Gnade bedürftigen *Sünders* auferlegt wird, muß die Pädagogik den Menschen als *Zögling* betrachten und als ein Wesen, das zunehmend mehr in der Lage ist, sich selbst zu bilden und zu vervollkommen. Im Gegensatz zur sündhaften und gnadenbedürftigen Verfassung des Menschen im Lichte des Christentums, ist der Glaube an die in diesem Sinne geradezu "glückliche Ausstattung des Menschenkindes" Proprium jeglichen pädagogischen Denkens und erzieherischen Handelns. *Ritzel* will jedoch den Religionsunterricht keineswegs aus dem Kanon der Unterrichtsfächer verbannen, sondern ausdrücklich bildungstheoretisch rechtfertigen. Seine provokative These beinhaltet, daß ein *pädagogisches* Verständnis des Religionsunterrichts auf der strengen Scheidung von Verkündigung und Seelsorge auf der einen, von Erziehung und Unterricht auf der anderen Seite bestehen muß. So wie jedes andere Unterrichtsfach hat auch der Religionsunterricht nur dann seinen legitimen Ort in der Schule, wenn er "die Schüler in die Notwendigkeit versetzt, sich um die Erfüllung objektiv gültiger Ansprüche zu bemühen und hierbei zugleich die eigenen Kräfte zu üben, Fertigkeiten zu entwickeln, Kenntnisse zu erwerben und die eigene sittliche Freiheit zu bewahren, und daraufhin 'im Allgemeinen sich zu finden'".

Mit aller Entschiedenheit wendet sich *Wilna A. J. Meijer* gegen die ge-läufige Auffassung, den Religionsunterricht lediglich als Verlängerung und Intensivierung der familialen religiösen Sozialisation zu begreifen. Auch wenn ihr radikales Plädoyer gegen die Bekenntnisschule im Kontext der niederländischen Bildungstradition steht, so ist ihre Argumentation den-

noch nicht nur regional bezogen, sondern weist auf das Problem der Begründung des Religionsunterrichts überhaupt hin. In ihrem Verständnis ist es gerade *nicht* Aufgabe des schulischen Unterrichts, die Sozialisation durch Familie und Milieu bloß fortzusetzen, vielmehr genau im Gegenteil, diese blinden Sozialisationsmechanismen für den Schüler transparent zu machen. Dabei soll ihm die Möglichkeit eröffnet werden, zu dem bisher fraglos Übernommenen und Geglaubten bewußt Stellung zu nehmen und im Wissen um die eigene Entwicklung zu selbstverantworteter Wahl und begründeter Entscheidung zu gelangen. Ebensowenig wie es das Ziel des Kunstunterrichts sein kann, Schüler und Schülerinnen zu Künstlern zu machen und wie sich nicht der Erfolg des Literaturunterrichts daran ermesen läßt, ob aus ihm ein begnadeter Schriftsteller hervorgeht, ebenso kann der Religionsunterricht nicht die Intensität der Übernahme von bestimmten Glaubensinhalten und -gewißheiten zum Ziel oder Kriterium seines Erfolges erheben.

Während *Ritzel* und *Meijer* von einem pädagogischen Standpunkt aus Theologie und Pädagogik streng unterschieden wissen wollen und den Religionsunterricht nur dann legitimiert sehen, wenn er der erziehenden und bildenden Aufgabe des Unterrichts Rechnung trägt, vertritt *Edward J. Birkenbeil* die These, daß die "unversöhnliche Entgegensetzung von Religion und Bildung nur ideologischen Strategien entspricht, nicht aber dem pädagogischen Befund von Bildung gerecht wird. Im anthropologischen Phänomen des Gewissens und in der Aufgabe der Gewissensbildung sieht er den Punkt, in dem die scheinbaren Gegensätze von pädagogischem oder theologischem Denken, bildendem oder seelsorgerischem Handeln zusammenfallen. Im menschlichen Gewissen identifiziert *Birkenbeil* das eigentlich Menschliche, dem alle pädagogischen und pastoralen Handlungen unterzuordnen sind. Nach der Skizzierung gängiger Gewissenstheorien und mit Hilfe der Rückbesinnung auf die philosophische Tradition des Begriffes Gewissen von Aristoteles bis Guardini, entwirft *Birkenbeil* die Elemente eines Curriculums für den pädagogischen und pastoralen Dienst am Menschen, die geeignet erscheinen, dieses Grundphänomen personalen Seins wieder in das Zentrum pädagogischen Denkens zu stellen.

Die Bedeutung der Erziehung für den Frieden ist jedem Pädagogen spätestens seit Comenius vertraut, der der Erziehung in seinem politische, pädagogische und theologische Aspekte umfassenden Plan zur "Entfehlung" der Welt eine entscheidende Rolle zugewiesen hat. Gegenüber dieser scheinbaren Selbstverständlichkeit der Verpflichtung der Erziehung zum Frieden müssen die Gedanken *Helmut Konrads* höchst anstößig erscheinen. Denn ausgehend von den Bedingungen des neuzeitlichen Subjektbegriffs und der damit erfolgenden Ablehnung eines antik-mittelalterlichen Ordo-Gedankens ist eine Friedenserziehung solange unmöglich, wie sie gerade an die Bedingungen dieses Subjektbegriffs gebunden ist. Wo sich das Subjektsein zum einen erkenntnistheoretisch in der rationalen Konstruktion der Welt und andererseits im Durchsetzen der Interessen des Individuums manifestiert, hat die christliche Idee des Friedens, verstanden als Suche nach Einheit und die Erwartung des Friedens als die Erwartung des kommenden Gottes, keinen Raum im anthropozentrischen Denken. Gedanke und Forderung nach Frieden fungieren hier "lediglich als ideologisches Schmiermittel, um die individuellen Interessen desto ungehemmter ausleben zu können". Deshalb erscheint hier die unreflektierte Forderung nach Frieden als erzieherischer und pädagogischer Kategorie nicht als eine Therapie für die Friedlosigkeit der Welt, sondern als der pädagogisch gewendete Ausdruck des neuzeitlichen "Willens zur Macht". Dennoch beschließt *Konrad* seine philosophisch-kritische Bestandsaufnahme mit der Frage nach Möglichkeiten und Grenzen der Friedenserziehung in der Schule.

Susanne Heines abschließender Beitrag kann als Radikalisierung der These von *Schurr* verstanden werden, christliche Erziehung sei gänzlich unmöglich, da sie, wie im herkömmlichen Erziehungsverständnis, kein Werk des Menschen am Menschen, sondern Gottes am Menschen ist. Ihr geht es darum, den Anspruch des Religiösen an sich selbst erfahren zu lassen und gerade nicht darum, *über* Religion zu sprechen, ohne lediglich nur im Rahmen eines *persönlichen* Zeugnisses zu bleiben. Sie unterscheidet zwischen einer *ethischen* und *theologischen* Dimension biblischer Texte, die die Interpretation in verschiedener Weise bestimmen. In Bezug auf die menschlichen Handlungsmöglichkeiten verweist nämlich die *theologische* Dimension, die doch für eine christliche Pädagogik und Erziehung grundlegend sein soll, auf die Grenzen des Machbaren, des Unverfügbaren und auf

das Vertrauen des einzelnen in Sinnzusammenhänge, die die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten überschreiten. Die *ethische*, das heißt hier auch die erzieherische Dimension muß dagegen geradezu zu autonomer Verantwortlichkeit motivieren, indem sie den Umgang mit Menschen und Sachen in den Gestaltungs- und Verantwortungsbereich des Individuums legt. Obgleich der Glaube, um Bestand zu haben, auf die ethische Dimension verwiesen ist, so plädiert *Heine* nachdrücklich doch für eine theologische Interpretation biblischer Texte. Interpretation heißt, das zur Sprache-kommen-lassen der "anderen Seite des Menschen", die ihn nicht nur als ein zur Verantwortung fähiges, sondern auch als ein bedürftiges Wesen ausweist, "das eine vollkommene Welt nicht machen kann und Sehnsucht hat, es möchte irgendetwas Unvorhergesehenes geschehen, etwas Unplanbares, Unverdientes von rettender, erlösender Art". Gegen den Einwand, der Mensch werde in dieser Betrachtungsart seiner Autonomie beraubt und zur selbstgenügsamen eigenen Innerlichkeit geführt, sind die "Versuche" *Heines* ein guter Beleg und geben eine neue Perspektive für den Umgang mit Texten in der religiösen Erziehung.

Als Anhang des Bandes fügen die Herausgeber einen von ihnen aus dem Englischen übersetzten Text von *Winfried Böhm* bei. Es handelt sich um einen 1985 in den USA gehaltenen Vortrag, der hiermit dem deutschen Publikum erstmals vorgestellt wird. Er wurde im Rahmen des Studium generale der *Brigham Young University* in Provo (Utah) gehalten, die zu den größten kircheneigenen, hier von den Mormonen organisierten Hochschulen der Welt zählt. - Nach einer historischen Skizzierung des Auseinanderbrechens der im Mittelalter gegebenen Einheit von Wissenschaft und Glauben kennzeichnet der Autor die hiermit unausweichlich gegebene Problematik, die sich in die bis heute vollzogene Säkularisierung aller menschlichen Lebensbereiche fortsetzt. Exemplarisch wird die Differenzierung von Glauben und Wissen beim problematischen Versuch aufgewiesen, akademisches Denken mit religiösen Werten zu verbinden, wobei oft versucht wird, dem hierbei entstehenden Dilemma auf dreifache Weise zu entkommen: a) Durch eine blinde Kirchenhörigkeit und die Subsumierung des Wissens unter eine petrifizierte Glaubenslehre, b) durch die Abkapselung der Wissenschaft als eigenständiger Profession, das heißt, die Trennung von Wissenschaft und Theologie sowie die Negierung der Bedeutung des

Glaubens für das Wissen, c) damit verbunden durch die Beschränkung der Wissenschaften auf empirische Methoden und die praktische Verzweckung von Forschungsergebnissen unter Ausklammerung metaphysisch-ethischer Aspekte. - Die durch die Trennung von Glauben und Wissen zunehmende Säkularisierung der Welt weist der Autor weiterhin am Beispiel des Erziehungsbegriffes auf. So spiegelt für ihn die Vorstellung von der Erziehung als einem herstellenden Machen im Sinne der aristotelischen *poiesis* eine Denkungsart wider, die den Menschen im Gegensatz zum christlichen Personbegriff ganz in den Dienst gesellschaftspolitischer Mächte stellt, ohne den Eigenwert des einzelnen und seine personale Freiheit zu beachten. Demgegenüber betont der Autor die Bedeutung der Erziehung als Praxis und als Erziehungsziel das vernünftige, auf das Gute hin bezogene, auf das Gemeinwohl ausgerichtete, selbstbestimmte Handeln des Menschen, Bestimmungsmomente, die sich auch in einem christianisierten Personbegriff wiederfinden. Der Vortrag steht damit ganz und gar im Gegensatz zum pragmatistischen und technologischen Geist der USA, das heißt, einem aus dem Geist des Calvinismus entstandenen Kapitalismus und einer damit verbundenen Erziehung und der ihr entsprechenden Erziehungswissenschaft.

Würzburg, im Juli 1992

Markus Böschen
Frithjof Grell
Waltraud Harth-Peter

ANMERKUNGEN

¹ Johann Amos Comenius 1992, 39.

² Zum Kern der Auseinandersetzung zwischen Augustinus und Pelagius vgl. Henry Chadwick, Augustin, Göttingen 1987, 114ff.

³ Gen 2,8 - 3,24; Röm 5,12-21; 1 Kor 15,21f.

⁴ Besonderen Einfluß auf die Erbsündenlehre hat Augustinus. Vgl. dort *De peccatorum meritis et remissione et de baptismo parvolorum*; *De gratia Christi et de peccato originali*.

- ⁵ Augustinus, De magistro 11, 38.
- ⁶ Zu denken ist hier an die einschlägigen pädagogischen Artikel in den "Frankfurter Zeitgemäßen Broschüren", dem Sprachrohr des Katholizismus in Deutschland in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Zur gnadentheologisch begründeten Kritik an der Reformpädagogik der Moderne von Rousseau über Pestalozzi bis Fröbel vgl. Paul Haffner, "Jean-Jacques Rousseau und das Evangelium der Revolution" in "Frankfurter Zeitgemäße Broschüren", Band VI, 1885, 283-306.
- ⁷ Jean-Jacques Rousseau 1983, 9.
- ⁸ Zur differenzierenden Interpretation der augustianischen Gnadentheologie vgl. Kurt Flasch 1980, 212-226.
- ⁹ Eine differenzierte Analyse des (im Sinne Kierkegaards) *dialektischen* Verhältnisses von Theologie und Pädagogik findet sich bei Hans Schilling, "Die Grundlagen der Religionspädagogik", Düsseldorf 1969, besonders 155-199.
- ¹⁰ Friedrich Schleiermacher 1983, 9.
- ¹¹ Schüller 1982, 4.
- ¹² ebda, 5.
- ¹³ vgl. Winfried Böhm 1985, 118-157.
- ¹⁴ Auf die damit schon Platon im "Euthyphron" bekannte Problematik, ob etwas deshalb sittlich geboten sei, weil Gott es gebietet oder ob es umgekehrt Gott geboten hat, weil es sittlich richtig ist, sei hier nur hingewiesen.
- ¹⁵ Zur Schwierigkeit dieser Begründungsstruktur vgl. Friedo Ricken 1983, 22-26.
- ¹⁶ Vgl. Das Zweite Vatikanische Konzil 1967, 370. - Eine kritische Auseinandersetzung mit der pädagogischen Relevanz dieses Konzils findet der Leser im 6. Heft der Neuen Folge der Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1967. Zur Thematik "Religion und Pädagogik" vgl. die Aufsätze in der Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, 1992.
- ¹⁷ Franz Böckle 1978, 293.
- ¹⁸ ebda
- ¹⁹ ebda, 293-294, und vgl. Karl Rahner 1971, 25.
- ²⁰ Zum Verhältnis von lex divina und lex naturalis bei Thomas von Aquin vgl. Summa theologiae I II 98 ff. - Zu den Vertretern einer sogenannten "Glaubensethik" gehören auf katholischer Seite u.a. Ermecke, Stoekle, von Balthasar, Ziegler und Gleixner, als evangelischer Vertreter ist u.a. Pannenberg zu nennen, wobei bei den Genannten die spezifischen Unterschiede zu beachten sind. Die Grundfrage lautet: Kann es ohne Glaube eine Ethik geben? (Vgl. hierzu Werner Martin 1990, 143-196).
- ²¹ Vgl. zum folgenden Bruno Schüller 1980, 15-39; Bruno Schüller 1982, 19-27. - Bultmann weist darauf hin, daß es geradezu eine *Säkularisierung* bedeutet, wenn die Verkündigung, im Neuen Testament oft als Kerygma oder als Evangelium, mit ethischer Belehrung als Paränese gleichgesetzt wird. Denn Belehrung ist nicht auf den Glauben angewiesen. "Es gibt, auf den Inhalt der moralischen Forderungen gesehen, keine spezifisch christliche Ethik ... Jedermann hat ein Gewissen und kann wissen, was gut und böse ist. Echte christliche Verkündigung hat in Bezug auf die Ethik nicht besondere Forderungen vorzubringen ..." (Rudolf Bultmann 1965, 125). Dieser Sachverhalt wird schon im Römerbrief 2, 14f. und im lex naturalis bei Thomas von Aquin (Summa theologiae I II 91,2) thematisiert.
- ²² Vgl. Friedo Ricken 1983, 26-28; seine philosophischen Thesen werden in Analogie zum Proprium einer christlichen Pädagogik gesetzt.
- ²³ Robert Spaemann 1964, 679-680.
- ²⁴ Einen Überblick über die verschiedenen Beziehungsverhältnisse zwischen Theologie und Pädagogik gibt Böhm 1992, 64-79; er unterscheidet zwischen dem hierarchischen, analogischen, konfliktualen und dialogischen Modell. - Wenn dennoch von einer Konvergenz der Motive von Theologie und Pädagogik gesprochen wird, so ist nach den Gründen für diese These zu fragen. Vgl. hierzu "Gemeinsame Synode der Bistümer der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversamm-

lung, offizielle Gesamtausgabe I", Freiburg 1976, 131. - Ob sich vor dem Hintergrund des oben zitierten Argumentationsganges eine unmittelbare Beziehung zwischen christlicher Ethik und konkreter Gesellschaftspolitik ergibt, ist ebenso fraglich. So spricht Furger von "zahlreichen Mahnungen in den neutestamentlichen Briefen" und von der Verpflichtung zur Gerechtigkeit. Dieser Zusammenhang ist nur dann logisch, wenn das Evangelium unmittelbar auf Ethik verweist, was jedoch nach unseren Ausführungen fragwürdig ist. Deshalb ist Furgers These, Ethik und Evangelium gehören zusammen, nicht zuzustimmen. (Vgl. Furger 1992, 90) Der Leser mag in diesem Zusammenhang prüfen, ob sich eine unmittelbare politische Funktion aus dem Religionsbegriff für die Neugestaltung Europas ergibt. Vgl. hierzu Jörg Ohlemacher 1991, insbesondere die Aufsätze von Karl-Heinz Flechsig über "Beziehungen zwischen religiösen Denominationen und Pädagogiken im Modernisierungsprozeß Europas" und Jan van Lin über "Christliche Erziehung in einem multireligiösen Westeuropa", der in Anlehnung an Schillebeeckx die theologische Grundlegung einer normativen christlichen Erziehung versucht.

²⁵ Die Herausgeber haben den Verfassern größtmögliche Freiheit gelassen, so daß sich verschiedene Arten des Beleg- und Zitatennachweises in den Beiträgen finden.

²⁶ Vgl. nicht nur die von Kürzdörfer zugrunde gelegte Untersuchung der Evangelischen Kirche Deutschlands, sondern auch die Ergebnisse einer Umfrage des "Spiegel", 46.Jg., 1992, Nr. 25, 36-57.

LITERATUR

Böckle, Franz, *Fundamentalmoral*, München 1977

Böhm, Winfried, *Theorie und Praxis. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Internationale Pädagogik Band 8, Würzburg 1985

Böhm, Winfried, *Religion und Bildung*. In: Ders., *Was heißt: christlich erziehen? Fragen - Anstöße - Orientierungen*, Würzburg 1992, 56-82

Bultmann, Rudolf, *Glauben und Verstehen. Gesammelte Aufsätze*, 3. Bd., Tübingen 31965

Chadwick, Henry, *Augustin*, Göttingen 1987

Comenius, Johann Amos, *Große Didaktik*, übers. und hg. von Andreas Flitner, Stuttgart 1992

Flasch, Kurt, *Augustin. Einführung in sein Denken*. Stuttgart 1980

Furger, Franz, *Christliche Ethik und konkrete Gesellschaftspolitik*. In: *Erwachsenenbildung, Vierteljahrsschrift für Theorie und Praxis*, 38, 1992, 90-93

- Haffner, Paul, Jean-Jacques Rousseau und das Evangelium der Revolution in "Frankfurter Zeitgemäße Broschüren", Band VI, 1885, 283-306
- Martin, Werner, Bestimmung und Abgrenzung von Ethik und Religion. Ein Beitrag zur Diskussion über das christliche Proprium in der Ethik unter besonderer Berücksichtigung der Philosophie Kants. Pfaffenweiler 1990
- Ohlemacher, Jörg, (Hg.), Religion und Bildung in Europa. Herausforderungen - Chancen - Erfahrungen, Göttingen 1991
- Rahner, Karl, Zum Begriff der Unfehlbarkeit in der katholischen Theologie. In: Ders., Zum Problem Unfehlbarkeit (Quaestiones disputatae 54), 1971
- Ricken, Friedo, Allgemeine Ethik, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1983
- Rousseau, Jean-Jacques, Emil oder Über die Erziehung, Paderborn, München, Wien, Zürich 1983
- Schilling, Hans, Die Grundlagen der Religionspädagogik. Düsseldorf 1969
- Schleiermacher, Friedrich, Pädagogische Schriften, hg. von Erich Weniger, Band 1: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, Frankfurt am Main 1983
- Schüller, Bruno, Die Begründung sittlicher Urteile. Typen ethischer Argumentation in der Moraltheologie, Düsseldorf, 2., überarb. u. erw. Aufl. 1980
- Schüller, Bruno, Das Proprium einer christlichen Ethik in der Diskussion. In: Ders., Der menschliche Mensch. Aufsätze zur Metaethik und zur Sprache der Moral. Moraltheologische Studien, Systematische Abteilung Band 12, Düsseldorf 1982, 3-27
- Spaemann, Robert, Theologie und Pädagogik. In: Gott in Welt. Festgabe für Karl Rahner, hg. von Johannes Baptist Metz u.a., Band II, Freiburg, Basel, Wien 1964, 663-680
- Das Zweite Vatikanische Konzil, Konstitutionen, Dekrete und Erklärungen. Lateinisch und deutsch. Kommentare Teil II (Lexikon für Theologie und Kirche, Band 11), Freiburg, Basel, Wien 1967