

Prange, Klaus

Lernen ohne Gnade. Zum Verhältnis von Religion und Erziehung

Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 3, S. 313-322



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Prange, Klaus: Lernen ohne Gnade. Zum Verhältnis von Religion und Erziehung - In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 3, S. 313-322 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-106593

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 42 – Heft 3 – Mai/Juni 1996

Essay

- 313 KLAUS PRANGE
Lernen ohne Gnade. Zum Verhältnis von Religion und Erziehung

Thema: Kindheit

- 325 MICHAEL-SEBASTIAN HONIG
Probleme der Konstituierung einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung. Ein Überblick über Fragestellungen, Konzepte und Befunde
- 347 MICHAEL LEDIG/KORNELIA SCHNEIDER/ANNE ZEHNBAUER
„Orte für Kinder“: Pluralisierung von Betreuungsformen – Öffnen von Institutionen
- 365 IRENE HERZBERG/ALFRED HÖSSL
Kinder des Umbruchs? Ausgewählte Ergebnisse einer Befragung von Kindern zu ihrer Freizeitsituation in den neuen Bundesländern

Weitere Beiträge

- 389 HARTMUT TITZE
Von der natürlichen Auslese zur Bildungsselektion 1780 bis 1980. Argumentationsmuster und Bilanz einer zweihundertjährigen Diskussion
- 407 JUN YAMANA
Die Struktur der „Übersichtlichkeit“ des Landerziehungsheimes Haubinda. Zur Interpretation des „Schulstaat“-Konzepts von Hermann Lietz

Diskussion

- 425 GEORG AUERNHEIMER
„Interkulturelle Erziehung“. Eine Replik auf die Thesen von F.-O. Radtke

Besprechungen

- 433 KLAUS PRANGE
Heinz-Hermann Krüger/Werner Helsper (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. (Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. 1.)
- 436 HEINRICH TUGGENER
Fritz Osterwalder: Pestalozzi – ein pädagogischer Kult. Pestalozzis Wirkungsgeschichte in der Herausbildung der modernen Pädagogik
- 440 HEINRICH TUGGENER
Jürgen Oelkers/Fritz Osterwalder (Hrsg.): Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende

Dokumentation

- 445 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1995
- 475 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Essay

- 313 KLAUS PRANGE
Learning Without Mercy – The relation between religion and education

Topic: Childhood

- 325 MICHAEL-SEBASTIAN HONIG
Problems Involved In Establishing Childhood Research As a Branch of Educational Science – A survey of questions, concepts, and findings
- 347 MICHAEL LEDIG/KORNELIA SCHNEIDER/ANNE ZEHNBAUER
“Places For Children”: Pluralization of Forms of Child Care – Raising institutional barriers
- 365 IRENE HERZBERG/ALFRED HÖSSL
Children of the Revolution? Selected findings of a survey among children in the new Laender concerning their leisure situation

Further Contributions

- 389 HARTMUT TITZE
From Natural Selection to Educational Selection 1780–1980 – Argumentation patterns and stock-taking in a two-hundred-year-old discussion
- 407 JUN YAMANA
Organizational Structure and “Clarity” In the Country Boarding School Haubinda – On the interpretation of Hermann Lietz’s concept of the “school state”

Discussion

- 425 GEORG AUERNHEIMER
„Intercultural Education“. A Reply to F.-O. Radtke

Reviews

433

Documentation

445 Dissertations and Habilitations in Pedagogics 1995

475 Recent Publications

Lernen ohne Gnade

Zum Verhältnis von Religion und Erziehung

Wie kommt es, daß sich in der Species der Pädagogen immer wieder bemerkenswerte Exemplare finden lassen, die ihren Ausgang bei der Theologie genommen haben? Für die Vergangenheit gilt das unbestreitbar; doch auch in der Gegenwart finden sich unter den Studierenden wie in den höheren Rängen der Wissenschaft bemerkenswert viele, die eigentlich Geistliche werden wollten. Gewiß gibt es auch sonst manche, die ihr Heil nicht dort erwarten, wo sie eigentlich herkommen, sondern in der Pädagogik eine Bleibe suchen. Dennoch verwundert es nicht wenig, unter diesen Zuwanderern und „Gastgelehrten“ auch solche zu finden, die doch eigentlich in ihrem Ursprungsfach dem Heil viel näher sein sollten und sich nun auf das Thema des Lernens und der Erziehung einlassen. Statt sich weiter der Exegese des Johannesevangeliums und der Auslegung der „Augustana“ zu widmen, wenden sie sich jetzt so profanen Gegenständen zu wie dem Aufbau und der Bewertung von Unterricht, der Konstruktion von Lehrplänen oder der Entwicklung des Erziehungsdenkens in den letzten 300 Jahren. Durchaus Themen, die eine gewisse Dignität haben, doch eben nur als Prolog zum Ernst des Lebens oder gar zum Heil und insofern eben auch mit größerem Abstand zu dem, worauf es wirklich ankommt, das *unum necessarium*, von dem die Gottesgelehrtheit weiß, während die Pädagogik davon nur den Schatten hat. Wie kommt es, daß an die Stelle der direkten Heilsfrage und Heilsantwort die Vorfragen treten, die sich bestenfalls mit der Hinführung zum Heil befassen, aber eben nicht mit seinem Besitz?

Eine weithin übliche Antwort läßt sich bei LESSING finden. In der „Wolfenbüttler“ Duplik aus dem Jahre 1778 hat er den geradezu klassischen Topos zur Verteidigung des immer nur vorläufigen Strebens gegenüber dem Besitz geliefert. Was macht den „Wert des Menschen“? Nicht der Besitz, sondern „die aufrichtige Mühe, die er angewandt hat, hinter die Wahrheit zu kommen . . . Denn nicht durch den Besitz, sondern durch die Nachforschung der Wahrheit erweitern sich die Kräfte, worin allein seine immer wachsende Vollkommenheit besteht. Der Besitz macht ruhig, träge, stolz“ (LESSING 1967, S. 321). Demnach ist es also die immer fortschreitende Perfektionierung der menschlichen Kräfte und der Sittlichkeit, die es nachgerade als göttliche Pflicht erscheinen lassen, die Menschen in einer wichtigen Hinsicht, nämlich in Hinsicht auf Einsicht und Erkenntnis, im unklaren zu lassen. Das wird dann auch von LESSING in dramatischer Attitüde beglaubigt: Wenn Gott ihn vor die Wahl zwischen Wahrheit und Irrtum stellte, dann würde er sich „mit Demut“ für den Irrtum entscheiden; „denn die reine Wahrheit ist ja doch nur für dich allein“ (ebd., S. 322).

Gegen diese Argumentation läßt sich mancherlei einwenden; formal zunächst einmal dies, daß mit dem Anspruch von Wahrheit behauptet wird, man

sollte sich im Zweifel für den Irrtum entscheiden, weil der recht belebend sei und die Menschen auf den Weg der Kräftesteigerung bringe. Aber auch der übliche Hausverstand dürfte sich kaum nach LESSINGS Parole richten. Vor die Wahl gestellt, entweder Geld oder Gesundheit oder anhaltendes Ansehen unter den Kollegen zu besitzen oder aber sich der endlosen Anstrengung zu unterwerfen, diese schönen Werte zu realisieren, ist nicht recht einzusehen, weshalb das Streben nach etwas, was man gleich haben kann, so besonders vorteilhaft ist. Auch wäre gut denkbar, daß die Menschen, wenn sie ihr Leben mehr auf das stellten, was sie haben, als auf das, was sie anstreben und zu erreichen suchen, nicht träge und stolz, sondern eher zufrieden und gelassen gestimmt wären.

Und weiter: Ist das LESSING-Argument nicht gerade ein Beispiel dafür, was sich ergibt, wenn der Wahrheit der Religion nicht mehr vertraut wird? LESSING gehört ja selbst zu den Problemfällen, die hier ins Auge gefaßt sind, einer von denen, die der Theologie ausweichen und der sich statt dessen auf den unsicheren Umweg über die Kunst begibt. Man könnte sogar sagen: Es ist geradezu versucherisch schuldhaft, nicht zuzugreifen, wenn die Wahrheit da ist, und sich mit der ungewissen Aussicht zu begnügen, sie irgendwann einmal dank eigener Bemühung zu gewinnen. Das hat OTTO WILLMANN sehr zu Recht gegen LESSING eingewendet, allerdings unter der Annahme, im katholischen Glaubensverständnis eben die Wahrheiten zu haben, die man nicht erst zu suchen, sondern nur noch anzunehmen hat (WILLMANN 1904). Warum also die Umwege und das Abstandnehmen, wenn das Heil so nahe ist, zum Greifen nah; warum pädagogische Vorläufigkeiten mit so viel Unsicherheiten und vielen Fragen ohne Antwort, wenn die bleibenden Antworten schon vorliegen?

Ein erprobtes Paradigma, um sich diesen Übergang von den gegebenen Gewißeheiten zu unabschließbar-unabgeschlossenen Suchbewegungen klarzumachen, ist das der Säkularisation; gemeint ist eben jene anhaltende, offenbar nichtumkehrbare Bewegung von religiösen zu innerweltlichen Orientierungen, von transzendenten zu immanenten Wertsetzungen, und zwar so, daß die leitenden Motive in dem Übergang vom Alten zum Neuen nicht verschwinden, sondern zunächst erhalten bleiben. Diese Bewegung ist gut ablesbar an jenen Gründerfiguren des pädagogischen Bewußtseins, die weithin einen pastoralen und theologischen Hintergrund hatten. Man denke an den Bischof der tschechischen Brüdergemeinde COMENIUS, an AUGUST HERMANN FRANCKE und seinen Urenkel NIEMEYER, an SCHLEIERMACHER und SCHWARZ, dann an die Theoretiker aus dem Pfarrhausmilieu wie DILTHEY oder NATORP. Das mag genügen, die Affinität von theologischer und pädagogischer Denkungsart zu belegen, geschichtlich wohl so, daß das Pädagogische erst hinzutritt und schließlich überwiegt. Demgemäß kann man den individuellen Übergang von der Theologie zur Pädagogik als Wiederholung eines allgemeinen Vorgangs deuten. Einzelne gehen noch einmal den Weg, den der Weltgeist und der große Haufe schon genommen haben. Aber dieses Paradigma ist zunächst nur ein Mittel der Beschreibung; es erklärt noch nicht, warum die Ablösung von religiösen zu pädagogischen und nicht zu anderen Orientierungen führt; das heißt, worin der Sinn für die Umorientierung liegt.

Das ist im folgenden das Thema. Denn wie auch immer es sich im Einzelfall

verhalten mag, es dürfte eine lohnende Frage sein, dem Verhältnis von Religion und Erziehung, von Glauben und Lernen nachzugehen, unabhängig davon, wie es sich in gesamtgeschichtlichen und lebensgeschichtlichen Lagen zeigt. Worum es dabei geht, läßt sich im Ausgang von einer Wendung bei HÖLDERLIN verdeutlichen. Sie findet sich in einem Gedichtentwurf, der mit den Worten beginnt: „In lieblicher Bläue“ und lautet: „Voll Verdienst, aber dichterisch lebet der Mensch auf dieser Erde.“ Der unmittelbare Zusammenhang ist nicht mehr zur Gänze erkennbar, wohl aber die gedankliche Figur, deren sich HÖLDERLIN hier bedient. Wir stehen in einer doppelten Ordnung; die eine ist durch das Wort „Verdienst“ gekennzeichnet, die andere durch das „Dichterische“. Beides zusammen bestimmt, wie wir auf dieser Erde als endliche Wesen leben. Was damit gemeint ist, läßt sich unschwer erkennen. Einerseits verdanken wir unser Dasein unserer eigenen Anstrengung und Leistung, sowohl als einzelne wie kollektiv; doch es gibt andererseits auch solches, was uns ohne Verdienst zuteil wird, wie ein Geschenk oder eine Gabe, die nicht erarbeitet ist oder als Anspruch an andere eingeklagt werden kann, sondern die uns zufällt. Das Dichterische ist in der Sprache HÖLDERLINS nicht eine individuelle Begabung und schon gar nicht die künstlerische Leistung, sondern dasjenige, was ihr erst den Inhalt gibt, gewissermaßen Kunst nach ihrer höchsten Bestimmung als Gegenwart des Absoluten in der Zeit, um es mit HÖLDERLINS Tübinger Stubengenossen HEGEL zu sagen. Weshalb es für HÖLDERLIN die Dichtung ist, in der diese Gegenwart artikuliert wird, mag hier auf sich beruhen bleiben. Es genügt, das Dichterische als Spur des Unbedingten zu verstehen, dessen, was wir in der Tradition auch das Religiöse nennen. Eine Weise, das Göttliche gegenwärtig zu denken, ist christlich gesprochen Gnade, eben das, was schlechthin durch eigene Leistung nicht zu verdienen ist, worauf kein Anrecht, kein Anspruch und auch keine Hoffnung auf menschliche Erreichbarkeit besteht. Daß es solches gibt, ist in der Opposition zwischen Verdienst und dem Dichterischen angenommen und soll hier nicht problematisiert werden. Vielmehr soll diese Opposition benutzt werden, um das Problem des Lernens und der Erziehung in der Moderne zu beleuchten und um zu zeigen, daß das Lernen als Maß der Erziehung in eine Aufgabe eingetreten oder geradezu hineingezwungen worden ist, die früher dem Religiösen oder zumindest *auch* dem Religiösen zugekommen ist. Insofern sind die folgenden Überlegungen auch kein Beitrag zur HÖLDERLIN-Exegese; vielmehr läßt sich die Wendung „voll Verdienst, aber dichterisch“ selber als eine der Stationen auf dem Wege der Dekomposition des absoluten Wissens fassen: Wir leben unter der Voraussetzung des Primats von Verdienst und Leistung und damit des Primats des Lernens für die Lebensführung.

Wie das gemeint ist, läßt sich rasch illustrieren. Leistung ist ein zentrales Thema der gegenwärtigen Pädagogik, wie sie sich ausdrücklich entwickelt hat, seit Lernen und Erziehung eigens Thema geworden sind. Historisch gesehen, unterliegt es keinem Zweifel, daß das Lernen mit der Umstellung der vormals exklusiv standes-, schicht- und geschlechtsgebundenen Erziehung auf Inklusion aller in das für alle prinzipiell gleiche Erziehungssystem gewissermaßen zur Eingangsleistung für die Plazierung im sozialen System geworden ist. Wer im Lernen zu spät kommt, den bestraft das sogenannte Leben. Wie dabei das Leistungsmotiv pädagogisch transformiert und zur Orientierungsgröße für das

Lernen wird, ist abzulesen an den Formeln, die in neuerer Zeit das Ziel der erzieherischen Bemühung formulieren. Mit den bestimmten Inhalten und Zielvorgaben ist es schwierig geworden; an ihre Stelle sind Programme getreten, die das Lernen selbst zum leitenden Zweck der Erziehung machen. Die Rede vom Lernen des Lernens, vom lebenslangen Lernen und der Erziehung zur Lernfähigkeit belegt das, und ebenso darf in volkstümlichen Äußerungen die Versicherung, sich in einem Lernprozeß zu befinden, darauf rechnen, beifällig aufgenommen zu werden. Das ist nicht selbstverständlich; schließlich enthält die Erklärung der Lernbereitschaft das Eingeständnis zumindest partieller Inkompetenz. Sie wird sozial akzeptabel durch die Versicherung, weiter strebend sich zu bemühen. Demgegenüber ist an den schlichten und für die Tradition ganz selbstverständlichen Sachverhalt zu erinnern, daß das Lernen ja eigentlich dazu da ist, etwas zu können, also gerade: an ein Ende zu kommen und nicht noch weiterzulernen oder weiterlernen zu müssen. Wir wollen auslernen, nicht immer weiterlernen; denn darin liegt, daß wir nicht fertig und irgendwie unerwachsen, unreif, schülerhaft geblieben sind. Die ältere Pädagogik hat deshalb vernünftigerweise auch darauf bestanden, der Erziehung, die das Lernen lenkt und begrenzt, aber auch hemmt, ein deutliches Ende zu setzen, weil anders Mündigkeit eine Fiktion bleibt.

Dennoch: Die Pädagogik hat längst nicht mehr nur die Kinder im Blick, ja gelegentlich ist sie geradezu kindvergessen und ergreift unter der Globalformel der Hilfe alle, die in irgendeiner Hinsicht einen Mangel vorzuweisen haben und demgemäß als Klienten der „pädagogischen“ Fürsorge in Frage kommen. Das zeigt: das Lernen hat gegenüber der Erziehung die Führung übernommen, so daß sich deren Verhältnis nachgerade umgekehrt hat, mit der Folge, daß das Ankommen und Fertigwerden immer weiter hinausgeschoben und schließlich zugunsten der Bewegung auf einen Zweck, dessen Unerreichbarkeit garantiert ist, nicht nur aufgegeben, sondern unmöglich gemacht wird. In der älteren, konventionellen Auffassung hingegen sorgt die Erziehung für den Übergang von der Eigenwelt des Kindes in die gemeinsame öffentliche Welt der Erwachsenen; sie begleitet, erleichtert und ermöglicht die vielen kleinen Übergänge vom Nichtkönnen zum Können, vom Nichtwissen zum Wissen und vom Nichtwollen zum Wollen. Und daß man ohne diesen Übergang nicht richtig Mensch wird, sondern Kind und kindisch bleibt, darf man als praktizierten pädagogischen Commonsense ansehen.

Gelegentlich wird für diese Übergangshilfen auch der Ausdruck „Initiation“ gebraucht, und gemeint soll sein, daß in die Ordnungen eingeführt wird, die zunächst noch verschlossen und fremd sind. So hat WILHELM FLITNER in seiner Schrift über die „gymnasiale Oberstufe“ (1961) von grundlegenden Initiationen als einer „besonderen Weise der Einführung“ gesprochen (S. 42) und dabei den Unterricht als Ort der Initiation bestimmt. Daraus ergibt sich implizit, daß sie auf das Lernen und die damit unvermeidlich verbundene Leistung angewiesen ist. Diese Wendung auf die Leistung des Subjekts erscheint in einer noch erheblich gesteigerten Form, wenn neben die herkömmliche Initiation ausdrücklich die „Selbstinitiation“ gestellt und als „aktive Mitgestaltung von Statuspassagen“ gekennzeichnet wird (FRIEBERTSHÄUSER 1992, S. 55), so daß also der Übergang zum vollgültigen, öffentlich anerkannten Erwachsenenstatus aus eigener Kraft zu vollbringen ist. Diese Veränderung in der Weise, wie

der Erwachsenenstatus gewonnen wird, wird von FRIEBERTSHÄUSER als Wechsel vom „Fremdzwang zum Selbstzwang“ (ebd.) bezeichnet. An die Stelle des Ritus trete die Selbstinitiation. Die Frage ist: Was ist noch Initiation an der „Selbst“-Initiation?

Nun besteht sicherlich einige Freiheit in dem, was mit einem Ausdruck gemeint ist. Dennoch ist aufschlußreich, daß der Ausdruck „Initiation“, der zunächst eingeführt worden ist, um die spezifischen Formen zu beschreiben, wie man in einer einfachen, vormodernen, archaischen Kultur vollgültiges Mitglied des Clans, des Stammes, der Sippe wird, auf moderne Verhältnisse umgeprägt und damit eingeebnet wird. Damit wird indes ein Unterschied verdeckt, auf den uns die Wendung von HÖLDERLIN aufmerksam gemacht hat. Der Einstieg in die Erwachsenenwelt über Lernen ist etwas grundlegend anderes als die Form, wie ein Novize Mitglied seines Ordens oder ein Irokese Mitglied seines Stammes wird. Das erste beruht auf Verdienst und Leistung; das andere und ältere beruht indes auf einer Gabe, deren Bedeutung nicht auf Leistung angewiesen und insofern „dichterisch“ im Sinne HÖLDERLINS ist.

Wie ist der Unterschied in pädagogischer Sicht zu fassen? Es dürfte kein Zufall sein, daß der Jesuitenpater LAFITEAU den Aufnahmeeritus, den er bei den nordamerikanischen Indianern sah, als „Initiation“ identifizierte. Was sich ihm zeigte, hatte er selbst erlebt, zwar in einem anderen kulturellen Rahmen, aber doch in der nämlichen Form. Wie und wodurch wurde und wie wird man Mitglied eines Ordens? Gewiß, es gehört auch Lernen dazu; der Postulant oder Kandidat wird besichtigt, geprüft und belehrt: Aber der entscheidende Schritt ist nicht eigene Leistung, sondern eine Gabe und Begabung im aktiven Sinn. Es gibt keinen Anspruch und keinen Rechtstitel auf Aufnahme, sondern die aufnehmende Gemeinschaft entscheidet und verpflichtet sich zur Anerkennung und wiederholt dadurch gewissermaßen den eigenen Gründungsakt in einer Zeremonie, die sinnfällig und tatsächlich die Verwandlung des postulanten zum Mitglied bewirkt, die „radikale Veränderung des sozialen und religiösen Status der Person“, wie MIRCEA ELIADE sagt (1973, S. 142). Es ist das Handauflegen, das „die ontologische Mutation des existentiellen Zustandes“ (ebd.) herbeiführt, nicht die Lernleistung; auch nicht die vorhergehenden Proben. Die sind zwar verdienstlich, aber der Übergang selber ist ein anderer. Es wird ein Charisma übertragen, wirklich-wirksam. Die reale Übertragung hebt das Lernen nicht auf, sondern vollendet es.

So wird man Ordensmann oder Ordensfrau; nicht durch eine Leistung, sondern dadurch, daß an dem Initianten eine Handlung vorgenommen wird, in der etwas an ihm und mit ihm geschieht. Da wird wie in der Priesterweihe der *character indelebilis* verliehen; etwas Unverlierbares, das man dann zwar verleugnen, aber nicht aufheben kann, so wie manche in bestimmten Fällen ihre Vaterschaft verleugnen, aber darum ja nicht aufhören, Vater zu sein. Es geschieht etwas im Akt der Weihe: Handauflegung, Untertauchen, Einkleidung oder sonst ein Geschehen. Es ist kein Hervorbringen, sondern es ereignet sich. Deutlich tritt diese Eigenart der objektiven Initiation, ihr Ereignischarakter, noch bei der Kindtaufe, durch die die Kinder Christen werden, zutage. Hier erscheint der Täufling als Objekt, an dem etwas vollzogen wird; aber dennoch ist ja nicht die Meinung, daß dieses Geschehen für ihn gleichgültig sei angesichts des Umstands, daß er noch nicht versteht, was das alles soll, und er bloß

schreit und strampelt, so daß man ihn eigentlich besser zu Hause und durch jemand vertreten ließe. Im Gegenteil: Es geschieht etwas Unvertretbar-Einmaliges, und *daß es geschieht*, ist von Bedeutung, nicht was die Betroffenen im Augenblick denken. Der Täufling wird durch den Taufritus Christ, so wie die Beschneidung diesen Jungen zum Glied der jüdischen Gemeinde macht.

In der Sprache der neueren Sozialtheorie, die uns geläufig ist und es uns erlaubt, unterschiedlichste Gestalten und Gehalte des Lebens in wenigen dürren Sätzen auszudrücken, kann man auch davon sprechen, daß eine Identität zugeschrieben wird; und zwar in einer dramatisch betonten, öffentlich sanktionierten Form. Diese die kulturellen Inhalte einebene Sprache macht es allerdings auch möglich, im Blick auf gewisse förmliche Übereinstimmungen jedwede Handlung ein Ritual zu nennen, als ob dem morgendlichen Rasieren der Rang der Teezeremonie oder der Bereitung der eucharistischen Gaben zukomme und, entsprechend, als ob jede sich wiederholende Form des Anfangens schon eine „Initiation“ sei. Doch dabei wird verfehlt, was den Gehalt der Initiation ausmacht: *die Bindung an den Kult*. Der Kultus ist der Ort, wo das Göttliche präsent, gegenwärtig, wirklich da ist. Erst dadurch erhält die formstrenge Durchführung eines Ritus einen Sinn: Man darf nichts falsch machen, sich nicht versprechen oder versingen, den falschen Ton setzen, nichts verschütten oder vertun. Es geht um die Gegenwart dessen, was sonst transzendent ist. Dabei ist hier nicht zu beurteilen, *was* das Göttliche und *ob* es ist, sondern nur: Die feierlich-rituelle Initiation ist genau dies unter der Voraussetzung, daß in dem Geschehen das Göttliche dabei ist und vergegenwärtigt wird; es ist die Weise, wie es darstellend vorgestellt wird. Insofern ist es auch nur relativ von Bedeutung, ob der ausführende Zelebrant, der Priester, selber heilig oder heiligmäßig ist; es reicht, wenn er die rituell richtige Reinigung vor der Zeremonie durchgeführt hat. Ansonsten gilt, was die alte Kirche in ihrer Klugheit sagte: *Peccator, sed episcopus*. Sünder zwar, aber gleichwohl Bischof. Weshalb? Weil er seinerseits durch Handauflegung in die *successio apostolorum*, in die Reihe der Verkünder und Weitersager, getreten ist. Dies hat ihn zum Bischof gemacht, und was er sonst noch gelernt und welche intellektuellen, administrativen, politischen Verdienste er sich erworben haben mag, ist gegenüber diesem sakramentalen Gehalt minder bedeutsam, wenn er seines Amtes waltet. Denn das Sakrament, um bei dem Verständnis der alten Kirche zu bleiben, ist *opus operatum*, Handlung zwar und insofern auf Verdienst und Leistung angewiesen; aber entscheidend eben doch als gewirktes Werk, im Ritus vergegenwärtigt; wirksam durch das Dabeisein des Gottes, am deutlichsten in der eucharistischen Feier.

Um den Gedanken auf den pädagogischen Punkt zu bringen: Wo im Kult die Versöhnung des Endlichen und Unendlichen, des Menschlichen und des Göttlichen, des Sterblichen und des Zeitlosen dargestellt wird, hat das Lernen keinen Platz. Wer mit der orthodoxen Tradition sagen kann: Der Himmel kommt nicht, der Himmel ist da – was gibt es für den noch viel zu lernen? Das Lernen ist ja gerade der Inbegriff des Endlichen und Vorläufigen, sozusagen die Weise, wie wir im Endlichen immer weitergehen und gerade nicht den Sprung vollziehen und des ganz anderen innwerden, des Dichterischen, wie HÖLDERLIN sagt. Da hilft kein Verdienst, wieviel Aktivität auch rund um den Kultus sich ereignen mag; das Entscheidende geschieht und fällt zu, ist nicht gemacht

und auch nicht machbar, es ergreift uns. Präsenz des Gottes und Lernen: das gehört nicht zusammen.

Es gibt einen weiteren und massiven Hinweis darauf, daß eben dort, wo das Heil schon da ist, wo nicht mehr nur gewartet und auf Zukunft hin gelebt wird, daß da auch von Erziehung und Lernen nicht die Rede ist. Gemeint ist das Neue Testament. Von Kindern ist im Neuen Testament an vielen Stellen die Rede. Jesus unter den Kindern ist ein fester, auch ikonographisch reicher Topos. Aber wie erscheinen sie? Nicht als Kinder, die lernen und lernen sollen, etwa so, wie es noch das „Höre Israel“ den Vätern und Rabbinen vorschreibt; keineswegs: die Kinder sind am Ziel, das Heil ist da, das Himmelreich unter ihnen; es gibt nichts mehr zu lernen für eine Zukunft, da sie schon überholt ist, und die Erwachsenen täten gut daran, zu werden wie die Kinder (Matth. 18, 13). Tatsächlich findet sich im ganzen Neuen Testament kein substantiell belangvoller Hinweis auf Erziehung und Lernen. Das Kind im Umkreis Jesu und in der „Mitte der Gemeinde“ (MÜLLER 1992) ist schon am Heilsziel. Erst für die nachfolgende Kirche, das heißt erst unter den Bedingungen verzögerter Parusie, gewinnt das Lernen wieder an Bedeutung; Lernen und Lehre, Weitergabe und Weitersagen des Gehörten und Gewußten, Schule und theologische Matura (vgl. PAUL 1993). Wo das Heil präsent ist oder wo es als präsent erlebt wird, hat das Lernen keinen Ort. Es verträgt sich nicht mit Gnade.

Von hier aus gesehen eröffnet sich ein anderes, man könnte sagen: ein wohlwollendes Verständnis der Schwierigkeiten, die das christliche Ethos mit der Erziehung, mit Schule und Bildung, mit dem Lernen und verdienstlicher Lehr- und Lernanstrengung immer gehabt hat. Bildung und Glaube gehen nicht bruchlos ineinander auf. Gegen die christlichen Lehrer von dem großen ORIGENES über ANSELM und THOMAS bis zu denen der liberalen Theologie sind immer wieder die Wahrheitszeugen aufgetreten und haben gemahnt: Jesus ist nicht für die Dozenten gestorben. So KIERKEGAARD gegen HEGEL; so aber auch schon ANSELM VON LAON, der Lehrer ABAELARDS, der seinem Schüler zuruft: Mönche sollen beten, nicht lehren und lernen; so LANFRANK gegen ANSELM, als dieser sich anheischig machte, die Inkarnation zu beweisen, statt sie schlicht zu glauben und in der Gegenwart des Sakraments zu verehren. Der gelehrte und zugleich an der Gelehrsamkeit leidende PETRUS DAMIANI besucht um 1160 das Kloster Monte Cassino; nach der Rückkehr schreibt er dem Abt einen Dankesbrief, überschwenglich und voller Freude. Warum? Weil er dort keine Schule und Schüler gefunden habe, sondern Andacht und Gebet, und ebenso hatten drei Jahrhunderte zuvor die Brüder des Klosters St. Martin in Tours über den Pater ALKUIN den Kopf geschüttelt, der doch schon so gelehrt und immer noch wißbegierig sei und der so viele unruhige, gleichgesinnte Freunde habe, daß man an seinem Glauben zweifeln müsse.

Sieht man einmal von diesen Beispielen ab oder vielmehr: durch sie hindurch auf den großen Übergang von der Heilsgewißheit zur Vorbereitung auf dieses Heil, dann kann man diesen Übergang vielleicht so fassen: Überall dort, wo die Gewißheit des aktuellen Heils abnimmt, tritt ersatzweise die schlechte Unendlichkeit des Strebens und des Weitergebens ein. Erziehung als Aktivierung des Lernens und schließlich als Motivation zum Lernen tritt an die Stelle der unmittelbaren Übertragung der Teilnahme am Heil. Die Initiation verliert mehr und mehr ihre Basis. Das ist schließlich der moderne Zustand dauerhaft aus-

bleibender Parusie, und dieser Zustand gerät unter das Gebot der Leistung. Das alte Motiv der Heilsgewinnung bleibt dabei erhalten und erbt sich fort; der Heilsweg wird zur Sache einer in die Zukunft offenen Bemühung.

Tatsächlich kündigt sich dieser Übergang schon innerhalb der christkatholischen Tradition dort an, wo die kontemplativen Orden zurücktreten und die Lehrorden aufkommen: Die dominikanische Maxime *contemplata tradere* verschiebt den Schwerpunkt vom *opus dei* auf die Belehrung der im Glauben Unsicheren. Dazu aber sind Kenntnisse und eine jeweils zeitgemäße Ausbildung erforderlich; sie dienen als Argument, um von Chorgesang und Gotteslob dispensiert zu werden; maßgebend wird das *studium*. Vollends manifest wird diese Umstellung von Andacht auf Lernen und Leistung in der protestantischen Version des Christentums, in der die eucharistische Feier als Vergegenwärtigung des Gottes prinzipiell aufgegeben wird; und hier wieder am deutlichsten dort, wo die Vergegenwärtigung des Göttlichen im Restkult nur noch symbolisch ist, nämlich auf dem reformierten Flügel des Protestantismus. Es darf deshalb nicht überraschen, daß es gerade diese Variante des Protestantismus ist, in der der Leistungsgedanke dominiert. Dazu gehört entscheidend die Hochschätzung des Lernens, und zwar deshalb, weil es die äußerste Steigerung des Leistungsmotivs ist, sozusagen Leistung in Reinkultur, insofern als es im angestregten und schließlich lebenslangen Lernen nicht mehr darum geht, diese oder jene Aufgabe zu lösen und befriedigt die Hände ruhen zu lassen, sondern darum, die Bewegung selber zu thematisieren und das Weiterstreben auf Dauer zu stellen.

Es mag überraschen, Lernen und Leisten in dieser engen Beziehung anzutreffen. Es ist eher eine geläufige Vorstellung, sich das Lernen als fröhlichen Aufbruch und muntere Öffnung zur Welt vorzustellen. So mag es für das kindliche Lernen sein, mit dem die Hoffnung einhergeht, einmal groß und fertig zu sein; das ist jedoch schon nicht mehr so, wenn das Lernen weitergeht und die Vorläufigkeit des je erreichten Zustandes gewußt und damit dessen Nichtigkeit durchschaut wird. Lernen wird dann zu einer ständig zu wiederholenden Vorleistung für Leistungen, mit deren Erreichung wiederum das Signal für weitere Stufen und Etappen gegeben wird. Vollends in der modernen Welt wird der Leistungscharakter des Lernens manifest. Daß es indes diesen Zusammenhang von Lernen und Leisten seit je gibt, darauf macht uns die Sprache selbst aufmerksam, gewiß kein zwingender Beweis, aber doch ein Hinweis auf den gemeinten Zusammenhang. Wie die Etymologie uns belehrt, gehen die Wörter „lernen“ und „leisten“ auf ältere gemeinsame Formen zurück. Dieser Zusammenhang besteht indes nicht nur etymologisch, sondern auch der Sache nach. Das Leistungsprinzip, unter dem wir seufzen, hat immer auch diesen Lernaspekt. An der Intensität, wie das Lernen erst gesteigert, dann selbständig gegenüber seinen Inhalten und schließlich zum Maß der Erziehung selber wird, läßt sich die radikale Verendlichkeit und Verzeitlichung unserer Lebensinhalte und Orientierungen ablesen. Dieses Lernen ohne Gnade ist geprägt von der „Furie des Verschwindens“ (HEGEL), insofern als es seine Negation ständig mit sich führt und darauf angelegt ist, sich selbst zu überholen. Die Folge ist, daß genau dann, wenn das Lernen als zentrale Orientierung und Richtpunkt für die erzieherischen Hilfen eintritt, unvermeidlich auch Verdienst und Leistung zum Maß und zur Mitte des Daseins werden. Das Lernen, autonom geworden,

schafft die Lasten, die eine um die Kinder und Heranwachsenden besorgte Pädagogik doch gerade vermeiden möchte.

Es ist gewissermaßen die Nemesis der Pädagogik, die sich im vollendeten Leistungsprinzip offenbart. Angetreten, die „Emanzipation des Lernens“ (PRANGE 1979, S. 252 ff.) gegenüber den Ansprüchen einer Erziehung von oben zu vollenden und es nach seinem eigenen Maß einzurichten, hat die Pädagogik mitgeholfen, die Potentiale freizusetzen, denen sich die Dominanz von Verdienst und Leistung verdankt. Sie ist an der Transformation der exemplarischen Präsenz des Heils in den unendlichen Prozeß des vorläufigen Lern- und Leistungswillens maßgeblich beteiligt, auch wenn sie es nicht wahrhaben will und in einflußreichen Konzepten die mit dem Lernen verbundene Leistungsorientierung als etwas verwirft, was gerade nicht „pädagogisch“ ist. Richtige Pädagogik wäre aus dieser Sicht eine solche, die das autonom und reflexiv gewordene Lernen wieder bündigt, am besten im Namen von Erziehung, um als bessere Zukunft erscheinen zu lassen, was in Wahrheit der Wiederherstellung eines Heilmotivs dient, dessen Auflösung sich die moderne Pädagogik verdankt, an der sie zugleich leidet und wofür sie nun als Ersatzheil „Reform der Pädagogik“ anbietet. In der Erziehung und im reformierten Lernen soll wiederkehren, gleichsam in dichterischer Unschuld, was vormals war, als das Lernen für grundlegende Gewißheiten und Orientierungen Nebensache war.

Ein Blick auf die schon angeführte Schrift von FLITNER, eines erklärten Protagonisten der Reformpädagogik, kann das Gemeinte verdeutlichen. Sein Rückgriff auf „Initiation“ zur Kennzeichnung jener grundlegenden Einführungen, die „die Einheit ... des modernen Geistes“ ausmachen sollen (1961, S. 41), dürfte auf die Absicht zurückgehen, mit pädagogischen Mitteln das Reflexionsmoment im Lernen stillzustellen, wodurch ja das Lernen überhaupt erst selbständig und zu einer wahlweise einsetzbaren Kompetenz wird, die dem Subjekt Abstand zu den überlieferten Inhalten einer Tradition und vor allem: Abstand zu sich selbst verschafft. Demgegenüber zeigt sich eine maßgebende Tendenz des pädagogischen Reformmotivs darin, wie FLITNER „Initiation“ ausdrücklich gegen die „orientierende Reflexion“ in Stellung bringt (S. 58). Es wird ein Lernmodus ins Auge gefaßt, der das Lernen nicht als Verdienst, sondern wiederum als dichterische Gabe restituieren möchte, als ob es jenes Heil repräsentieren könnte, dessen Verschwinden dem Lernen gerade erst seine Dominanz zugespielt hat. So heißt es über den Unterricht der Philosophie in der gymnasialen Oberstufe am Beispiel eines PLATO-Textes: „Die Initiation in das philosophische Denken des gegenwärtigen Europa würde ich also darin sehen, daß in elementarer Weise fundamentale Fragestellungen des Philosophierens *sich von selber öffnen*, wenn der Gedankengang des Dialogs verstanden und erörtert worden ist“ (S. 43; Hervorhebung K. P.).

Es ist wie bei der originären Initiation: Belehrung und Verständlichmachen sind vorbereitende Maßnahmen, um das zu ermöglichen, was an den eigentlichen Akt der Aneignung und Verwandlung bestenfalls heranreicht: „Die Initiation liegt, wenn das glückt und die Schüler ‚mitkommen‘ können, in der inneren Erfahrung, im Erlebnis eines solchen Grundgedankengangs“ (ebd.). Die Erfahrung des wesentlichen Lernens gewinnt den Charakter einer nach innen verlegten Gnadenwahl, die dann auch in FLITNERS „Allgemeiner Päd-

agogik“ von 1950 regelrecht unter dem Terminus „Erweckung“ traktiert wird, als ob es sich um eine genuine Initiation handelt. Aber das ist nicht der Fall, bestenfalls eine semantische Erschleichung. In der Schule wird bloß gelernt und kein Charisma verbindlich weitergegeben oder eröffnet. Denn anders als in der wirklichen Initiation wird kein bleibendes Charisma plaziert, sondern das Lernen geht weiter, mit der Möglichkeit, morgen zu überholen und zu negieren, was heute angeeignet wird.

Doch das reflexiv gewordene Lernen bereitet diese Enttäuschung nur jenen, die an Erwartungen festhalten, die einmal religiös fundiert und rituell beglaubigt schienen. Damit dürfte es vorbei sein, und es ist auch nicht einzusehen, weshalb die endgültig enttäuschte und inhaltlich seit je verfehlte Parusieerwartung ausgerechnet auf ein Gebiet herübergespielt wird, wo sie am allerwenigsten erfüllt werden kann. Das Lernen mag als weiches Material erscheinen, dem sich noch vormoderne Vorstellungen und Aspirationen des Heils und ganzheitlicher Endgültigkeitshoffnungen einprägen lassen; in Wahrheit hat es jedoch nicht nur teil an der offenbar gewordenen Kontingenz des menschlichen Lebens, sondern es ist gerade das Mittel, dieser Kontingenz standzuhalten, nicht mehr dichterisch, doch mit dem Maß an Verdienst, das das Lernen sich selber zumutet: Erst die Abkoppelung vom Heilmotiv vermöchte das Lernen aus der Leistungsfalle befreien, in die es geraten ist, weil die schlechte Unendlichkeit des Fortschreitens und bloßen Strebens als Substitut der unerreichbaren Gegenwart des Unendlichen eingeführt und damit die reale Gegenwart zugunsten einer nie vollendeten Zukunft entwertet worden ist.

Erziehung als Thematisierung des Lernens kann nicht einlösen, was Religion nicht mehr bietet, wenn sie es überhaupt je geboten hat: in Ritus, Predigt und pastoraler Gnadenausteilung verbürgte „letzte“ Orientierungen. Insofern geht es nicht nur um den längst vollzogenen Abschied von der Religion, sondern darum, vor allem auch ihre in der Pädagogik fortwirkenden Motive zu verabschieden. Erziehung und Lernen kennen nicht nur keine Muse; sie haben auch keinen Gott.

Literatur

- ELIADE, M.: Die Sehnsucht nach dem Ursprung. Wien 1973.
 FLITNER, W.: Die gymnasiale Oberstufe. München 1961.
 FRIEBERTSHÄUSER, B.: Übergangsphase Studienbeginn. Weinheim/München 1992.
 LESSING, G.E.: Werke. Bd. III, hrsg. v. K. WÖLFEL. Frankfurt a.M. 1967.
 MÜLLER, P.: In der Mitte der Gemeinde. Kinder im Neuen Testament. Neukirchen 1992.
 PAUL, E.: Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. I: Antike und Mittelalter. Freiburg u.a. 1993.
 PRANGE, K.: Pädagogik als Erfahrungsprozeß. Bd. II: Die Epochen der Erfahrung. Stuttgart 1979.
 WILLMANN, O.: Aus Hörsaal und Schulstube. Freiburg 1904.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Klaus Prange, Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaften I, Münzgasse 22-30, 72070 Tübingen