

Nipkow, Karl E.

Religion in der Pädagogik?

Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 2, S. 215-234



Quellenangabe/ Reference:

Nipkow, Karl E.: Religion in der Pädagogik? - In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 2, S. 215-234 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-139597 - DOI: 10.25656/01:13959

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-139597>

<https://doi.org/10.25656/01:13959>

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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 38 – Heft 2 – März 1992

I. Essay

- 163 LEENDERT F. GROENENDIJK/JOHAN C. STURM
Das Exempel Böhmens in den Niederlanden – Comenius' Bedeutung
für die familienpädagogische Offensive der pietistischen Reformation

II. Thema: Religion und Pädagogik

- 185 JÜRGEN OELKERS
Religion: Herausforderung für die Pädagogik –
Einleitung in den Schwerpunkt
- 193 PETER BIEHL
Symbole – ihre Bedeutung für menschliche Bildung. Überlegungen
zu einer pädagogischen Symboltheorie im Anschluß an Paul Ricœur
- 215 KARL ERNST NIPKOW
Religion in der Pädagogik?
- 235 FRIEDRICH SCHWEITZER
Lebensgeschichte und Religion. Eine vergessene Dimension
pädagogischer Biographieforschung
- 253 FRITZ OSER/ANTON A. BUCHER
Konvergenz von Religiosität und Freiheit. Plädoyer für einen
offenen Endpunkt

III. Diskussion

- 279 FRIEDA HEYTING
Pädagogischer Relativismus als Antwort auf die Moderne?
Konstruktivistische Überlegungen zum Verhältnis
von Erziehungstheorie und Erziehungspraxis

- 299 GABRIELE OETTINGEN/ULMAN LINDENBERGER/PAUL B. BALTES
Sind die schulleistungsbezogenen Überzeugungen Ostberliner Kinder
entwicklungshemmend?

IV. Besprechungen

- 327 HANS-GÜNTER ROLFF
Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick für Eltern, Lehrer und Schüler
- 329 WERNER HELSPER
Rudolf Tippelt: Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950
- 332 HEINZ-ELMAR TENORTH
Helmut Engelbrecht (Hrsg.): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs
- 337 CHRISTIAN LÜDERS
Lothar Böhnisch/Hans Gängler/Thomas Rauschenbach (Hrsg.): Handbuch Jugendverbände. Eine Ortsbestimmung der Jugendverbandsarbeit in Analysen und Selbstdarstellungen

V. Dokumentation

- 341 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

I. Essay

- 163 LEENDERT F. GROENENDIJK/JOHAN C. STURM
The Example of Bohemia in the Netherlands – The relevance of
Comenius to the offensive of the pietistic reformation concerning
the educational functions of the family

II. Topic: Religion and Pedagogics

- 185 JÜRGEN OELKERS
Religion: A Challenge to Pedagogics – An Introduction
- 193 PETER BIEHL
Symbols – Their Relevance to Education. Reflections on a
pedagogical theory of symbols following *Paul Ricœur*
- 215 KARL ERNST NIPKOW
Religion in Pedagogics?
- 235 FRIEDRICH SCHWEITZER
Life History and Religion: A Forgotten Dimension of Educational
Biographical Research
- 253 FRITZ OSER/ANTON A. BUCHER
Convergence of Religiosity and Freedom? –
A Plea For an Open Ending

III. Discussion

- 279 FRIEDA HEYTING
Pedagogical Relativism – A Response to Modernity?
Constructivist reflections on the relation between educational theory
and educational practice
- 299 GABRIELE OETTINGEN/ULMAN LINDENBERGER/PAUL A. BALTES
Are achievement-related beliefs of East Berlin children detrimental
to their development?

IV. Book Reviews

327

Religion in der Pädagogik?

Zusammenfassung

Im eröffnenden Abschnitt (I) wird aus wissenschafts-, gesellschafts- und problemgeschichtlichen Gründen zu erklären versucht, warum Religion in der Pädagogik seit den 60er Jahren fast gar nicht mehr thematisiert wird, es sei denn, die Doppelfrage nach Zusammenhang und Einheit der Pädagogik und nach ihrer Beziehung zur gesellschaftlichen Gesamtpraxis holt die Erziehungswissenschaft ein und führt die individuelle und kulturelle Funktion von Religion wieder vor Augen. Im Rückgang auf den neuzeitlichen Prozeß der gesellschaftlich-kulturellen Ausdifferenzierung legt der zweite Abschnitt (II) nahe, die christliche Religion nicht pauschal zu beurteilen sondern ebenfalls in ihrer geschichtlichen Ausdifferenzierung als kirchliches, gesellschaftliches und persönliches Christentum wahrzunehmen (so schon Rousseau und Pestalozzi) sowie bestimmte Grundmotive pädagogischen Denkens seit der Aufklärung in ihrem dialektischen Verhältnis zur voraufgehenden christentumsgeschichtlichen Entwicklung (Pietismus) einschließlich der biblischen Ursprünge zu begreifen. Vorbereitet durch reformatorische Unterscheidungen gelingt es Schleiermacher, die moderne Differenzierung wissenschaftstheoretisch so zu berücksichtigen, daß Theologie und Pädagogik nicht einander subordiniert werden und religiöse Bildung als eigenständiges Thema hier wie dort behandelt wird (III). Die Ergebnisse werden im Schlußabschnitt (IV) präzisiert und entfaltet. Hierbei wird klargestellt, daß die vertretenen Ansichten nicht ein überall geteiltes Selbstverständnis der Pädagogik und der Evangelischen Theologie spiegeln. Gegenüber Mißverständnissen wird herausgearbeitet, daß jede Verständigung zwischen Pädagogik und Theologie unter dem Prinzip der uneingeschränkten Achtung vor den bestehen bleibenden Differenzen zu suchen ist.

I

Mit dem Schwerpunktthema dieses Heftes ist eine Beziehung angesprochen, die nicht selbstverständlich ist. Mehr noch: Es wird nach sehr langer Zeit etwas wieder als diskussionswürdig betrachtet, was auf erziehungswissenschaftlicher Seite jahrelang fast gar nicht mehr erwähnt worden ist. Während für die Religionspädagogik die konstitutive Bezugnahme auf die Pädagogik neben der auf die Theologie nahezu ausnahmslos unstrittig ist, kann man umgekehrt nur von einer Geschichte zerfallender Beziehungen sprechen.

Wer Umschau zu halten hatte, sah sich schon in den 70er Jahren vor eine Spurensuche gestellt. Schon seinerzeit fragte der dem Verfasser angetragene Arbeitstitel eines erbetenen Beitrages „Zum Gespräch zwischen Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik in der Gegenwart“ (vgl. NIPKOW 1977) nach etwas, was es nicht gab und auch seitdem nicht gibt. Zehn Jahre zuvor war TH. WILHELM einer der letzten gewesen, der in nennenswerter Weise den „Ho-

Horizont des Glaubens“ innerhalb des „Vorstellungsgeländes“ von Erziehung und Bildung in seiner „Theorie der Schule“ (1967) beschrieben und erörtert hatte. Auf diesem Hintergrund ist es eine bemerkenswerte Ausnahme, daß D. BENNER seine „Allgemeine Pädagogik“ (1987) auf ein Verständnis menschlicher Praxis bezieht, bei dem regelmäßig auch die Religion neben Arbeit, Ethik, Politik, Kunst und Erziehung als eine der Einzelpraxen aufgeführt wird. Derselbe Ausnahmecharakter gilt für die kürzlich von J. OELKERS aufgeworfene und von ihm verneinte Frage, ob eine „säkulare Pädagogik möglich“ sei (1990).

Woher rührt der angedeutete Befund eines Unverhältnisses bzw. einer asymmetrischen Beziehung zwischen Pädagogik und Religion (Religionspädagogik)? Die Ursachen dürfen nicht nur an dem persönlichen Verhältnis von Erziehungswissenschaftlern zu Religion und Kirche festgemacht werden. Es ist vor allem nach Veränderungen in der Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik, der Gesellschaftsgeschichte und der pädagogischen Problemgeschichte zu fragen.

Auf der Ebene der *Wissenschaftsgeschichte* der Disziplin hat sich spätestens im Verlauf der 60er Jahre die jüngere Generation der noch geisteswissenschaftlich ausgebildeten Pädagogen endgültig von jedem Anschein einer „normativen Pädagogik“ zu befreien versucht. Gleichzeitig öffnete sich diese pädagogische Richtung den Anziehungskräften zweier gegenläufiger Strömungen, der auf Werturteilsfreiheit bedachten empirischen Sozialforschung und der die Trennung von empirischer Analyse und praktischem Normendiskurs gerade hinterfragenden Kritischen Theorie. In der sich ergebenden Verbindung von Hermeneutik, Empirie und Ideologiekritik (paradigmatisch für die Didaktik KLAFFKI, zuletzt 1985a) waren damit zwar Sinn-, Wert- und Normenfragen, grundsätzlich gesehen, keineswegs endgültig ausgeklammert, hatte man sich ja mit der Gesellschaftstheorie der Frankfurter Schule auf eine Praktische Philosophie eingelassen. Prinzipiell wäre es damit auch möglich, um nicht zu sagen, notwendig gewesen, die inhaltlichen Sinnperspektiven und das in ihnen beschlossene normenkritische und normengenerierende Potential der christlichen Religionsgemeinschaften mit ihren Theologien und religionspädagogischen Theoriebildungen in den auf individuelle Emanzipation und gesellschaftliche Erneuerung gerichteten pädagogischen Diskurs einzubeziehen. Dies ist jedoch nicht geschehen.

Unter anderem trug hierzu die allgemeine Autoritäts- und Institutionenkritik bei, die Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre auf der Ebene der *gesellschaftsgeschichtlichen* Entwicklung das gesellschaftspolitische Bewußtsein der Pädagogen erheblich prägte. Bei dieser Bewußtseinsbildung wurde das zeitgenössische Christentum einseitig als amtskirchlicher Klerikalismus und theologischer Dogmatismus wahrgenommen. Es gehört zu den geschichtlichen Ironien, daß dies Fremdbild, von den Kirchen selbst allerdings mitverursacht und mitverschuldet, in einer Zeit noch nachwirkte, als es im protestantischen Bereich längst keinen realen Anhalt mehr hatte, weil man kraft theologischer Selbstunterscheidung Klerikalismus und Dogmatismus als dem evangelischen Selbstverständnis wesensfremd entschieden zu überwinden versuchte. Kritisches geschichtliches Denken, in der historisch-kritischen Forschung seit längerem geläufig, und eine freiheitliche Kommunikation des Evangeliums mit

der erklärten und im übrigen alten reformatorischen Leitidee der unverletzlichen Selbständigkeit des einzelnen Christen und ihrer uneingeschränkten pädagogischen Förderung setzten sich auch in der evangelischen Religionspädagogik durch. Die offizielle Kirche schloß sich 1971 an, nachdem bereits 1958 auf der EKD-Synode in Berlin-Weißensee jeder „weltanschaulichen Bevormundung“, insbesondere jeder „kirchlichen Bevormundung“ von Erziehung und Unterricht eine deutliche Absage erteilt worden war (in A. FLITNER 1959, S. 13 = EKD 1987, S. 37). Die grundgesetzlichen Bestimmungen zum Religionsunterricht nach Art. 7 GG wurden von Art. 4 GG her interpretiert. „Das bedeutet, daß die Regelung des Artikels 7 Abs. 3 GG (der die Gestaltung des RU „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ vorsieht, K. E. N.), nicht im Sinne eines Privilegs der Kirchen aufgefaßt wird, sondern „der Sicherung der Grundrechtsausübung durch den einzelnen“ dient (EKD 1972, S. 121f. = EKD 1987, S. 57f.). Immerhin setzte auch in der katholischen Kirche mit dem Zweiten Vatikanischen Konzil in der ersten Hälfte der 60er Jahre eine Umorientierung ein. Die Zunft der Pädagogik hat dies alles nicht wahrgenommen und auch wohl nicht wahrnehmen können. Die Zunft der Religionspädagogen hat die Veränderungen nicht deutlich genug nach außen sichtbar werden lassen.

Inzwischen waren auf der Ebene der pädagogischen *Problemggeschichte* außerdem ganz andere gesellschaftspolitisch hervorgerufene Prioritäten in den Vordergrund gerückt, die wie die Probleme der Chancengleichheit, des Verhältnisses von Begabung und Lernen, der Sozialisationsforschung und der Curriculumrevision anscheinend nichts mit der Religion als Teil des kulturellen Lebens zu tun hatten. Ferner setzte sich vehement die disziplininterne Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft in Unterdisziplinen und Forschungsbereiche durch mit der erwartbaren Folge, daß bereits innerhalb der Pädagogik selbst die Frage nach dem allgemeinen Zusammenhang und der Möglichkeit einer „Allgemeinen Pädagogik“ immer schwieriger zu beantworten war, ganz zu schweigen von der Frage nach dem Zusammenhang der Allgemeinen Pädagogik mit der menschlichen „Gesamtpraxis“ (BENNER) einschließlich der Religion als einer gleichberechtigten und gleichgewichtigen Einzelpraxis.

Heute hat genau diese Doppelfrage nach dem *Zusammenhang und der Einheit der Pädagogik selbst* und nach dem *Zusammenhang der Pädagogik mit der gesellschaftlichen Gesamtpraxis* die Erziehungswissenschaftler erneut eingeholt, wobei die Entwicklung nur eine allgemeine kulturelle Lage spiegelt. Im Übergang der Moderne zu einer „postmodernen Moderne“, die durch die „Verfassung radikaler Pluralität“ charakterisiert werden kann (WELSCH 1988, S. 4), d. h. im Gefolge der gesteigerten funktionalen und institutionellen „Differenzierung“ der Gesellschaft, systemtheoretisch gesprochen (LUHMANN), und einer zugleich verschärften weltanschaulich-ideologischen Differenzierung in Form weltanschaulich-religiöser „Individualisierung“ und „Pluralisierung“, religionssoziologisch gesprochen (KAUFMANN 1989), muß die Frage nach den „Beziehungen“ zwischen dem Differenten im Zeichen einer „Übergänge“ suchenden „transversalen Vernunft“ (WELSCH, S. 295 ff.) akut werden. Hierbei ist die Rückkehr zu einem naiven weltanschaulich-religiösen Integralismus und Holismus als Grundlage einer das öffentliche Bildungssystem

stützenden pädagogischen Theoriebildung nicht möglich. Private Gruppen mögen ihre privaten Pädagogiken als geschlossene Systeme begründen und ausgestalten; eine Allgemeine Pädagogik mit dem Anspruch auf öffentliche Plausibilität kann es nicht.

Die genannte Doppelfrage steht auch in der gegenwärtigen Theologie, nicht zuletzt in der *Praktischen Theologie*, erneut auf der Tagesordnung (RÖSSLER 1986; NIPKOW/RÖSSLER/SCHWEITZER 1991). Als Hintergründe sind analoge Prozesse wie in der Pädagogik zu nennen, zunächst auch hier die wissenschaftsinterne Ausdifferenzierung und Verselbständigung sowie die fortschreitende religiöse Pluralisierung im religiösen Leben selbst. Das Christentum ist keine einheitliche Größe. Man kann generell ein kirchliches Christentum, ein gesellschaftliches Christentum und ein persönlich-privates Christentum voneinander unterscheiden (RÖSSLER 1986, S. 79 ff.), von den konfessionellen Unterschieden und den innerkonfessionellen Strömungen abgesehen, erst recht abgesehen von den neuen Mischungen in einer Gesellschaft, die sich langsam zu einer interkulturellen und interreligiösen umgestaltet.

Der Druck, die menschliche Gesamtpraxis zu bedenken, die der pädagogischen und der theologischen Theoriebildung vorgegeben ist, hat aber noch andere Ursachen. In auffallender Parallelität wird auf pädagogischer Seite, und zwar von Vertretern unterschiedlicher Richtungen (BENNER 1987; TREML 1987; DAUBER et al. 1989), wie auf theologischer und religionspädagogischer Seite der neue geschichtliche Sachverhalt vergegenwärtigt, daß „seit Hiroshima 1945 ... die Menschheit als ganze sterblich geworden“ ist (MOLTMANN 1989, S. 536). „Die Möglichkeiten des Menschen schließen das Ende der Menschheit ein, und folglich kann sich Bildung nicht mehr vorzüglich im Wege der Repräsentanz des Seienden ereignen; sie muß vielmehr darauf gründen, daß das Böse und das Katastrophale als Möglichkeiten gedacht werden, damit sie als Wirklichkeiten vermieden werden“ (RAUSCHENBERGER 1989, S. 31).

Für die *Funktion der Religion*, auch in der Pädagogik, bedeutet dies, daß sie nicht nur die Bewältigung der Kontingenzen des individuellen Lebens, die eigene Sterblichkeit und den Tod der Mitmenschen betrifft (BENNER 1987, S. 20, 293, im Anschluß an E. FINK und E. SCHÜTZ), sondern auch das, was die Religion an Einsichten und „Hoffnung“ (OELKERS 1990, S. 26) angesichts der tödlichen Kontingenzen für das ganze irdische Leben austragen könnte (bei BENNER anmerkungsweise S. 300). Die Kirchen selbst nehmen in ihrem pädagogischen Denken und Handeln diese Herausforderung neben der zentralen Glaubenthematik (EKD 1988) immer stärker wahr. Der „konziliare Prozeß“ für „Frieden, Gerechtigkeit und die Bewahrung der Schöpfung“ sowie Buchtitel wie „Lernen für eine bewohnbare Erde“ (JOHANNSEN/NOORMANN 1990) und „Dem bewohnten Erdkreis Schalom“ (ORTH 1991) sprechen eine beredte Sprache. Kann oder sollte nun die Pädagogik, sofern auch sie die gesellschaftliche Gesamtpraxis in diesem Horizont mitzubedenken sich anschickt, des Reflexions- und Erfahrungspotentials der Religion, hierzulande des Christentums und seiner Glaubens- und Lebenspraxis, entraten? Im Namen der Wissenschaftlichkeit der Pädagogik wäre eine Ausklammerung nicht gut zu begreifen.

Nach der (nur) in dieser Hinsicht dienlichen Unterscheidung W. BREZINKAS (1978) zwischen den Aussagesystemen der „Erziehungswissenschaft“, der

„Philosophie der Erziehung“ und der „Praktischen Pädagogik“ gehört eine „Allgemeine Pädagogik“ im Sinne etwa D. BENNERS, die sich für ihren pädagogischen Grundgedankengang unbeschadet der relativen pädagogischen Eigenständigkeit an den praktisch-philosophischen Diskurs rückgebunden weiß, per definitionem weder der „Erziehungswissenschaft“ als empirischer Sozialwissenschaft an (mit dem Wissenschaftsbegriff der Analytischen Philosophie), noch dem Typus der „Praktischen Pädagogik“, wie sie BREZINKA faßt, der diese als affirmativ „dogmatisch“ beschreibt (BREZINKA 1978, S. 255) und in ihrem dogmatischen Charakter ausdrücklich bejaht (ebd., S. 256), sondern dem Typus einer „Normativen Philosophie der Erziehung“, auch wenn deren Aufgaben gegen BREZINKA nicht nach dem „Zweck-Mittel-Schema“ zu ordnen sind (ebd., S. 219), sondern hermeneutisch-kritisch und prinzipienwissenschaftlich-praxeologisch. Dem hermeneutisch-kritischen Interesse an einer humanen Verständigung, die für die gesamte Lebenspraxis relevant und von deren öffentlichen Gelingen die Pädagogik ihrerseits mit abhängig ist, entspricht aber die gleichberechtigte *Teilnahme aller gesellschaftlichen Institutionen und Kräfte* an dieser Verständigung, sofern sich diese nicht selbst von dem Interesse an dem gemeinsam Angehenden (weil sie ihren Weg für sich gehen wollen) ausschließen und sofern sie ihre Mitwirkung nicht an eine Vorweganerkennung ihrer spezifischen Einsichten und Wahrheitsansprüche binden. Sehr erschwerend kann auch sein, wenn Religionsgemeinschaften weder fähig noch gar bereit sind, ihre Sache in einer öffentlich kommunizierbaren Sprache in das Zusammenspiel innerhalb einer pluralistischen Gesellschaft und ihrer Pädagogik einzutragen.

Die Frage nach der Religion in der Pädagogik ist somit auch eine Frage an das *Selbstverständnis der Religionsgemeinschaften und ihrer Theologien*. Es kann im folgenden gezeigt werden, daß Religion und Glaube im Sinne des Protestantismus (für den Katholizismus kann nicht gesprochen werden) in einer Weise gleichzeitig auf das Wohl des Ganzen und auf die Achtung und Förderung der Freiheit der Person gerichtet sind – auf Grund der Deutung beider Relationen, der universalen und der individuellen, *coram Deo* –, daß die genannten Bedingungen erfüllbar sind. Entwürfe, die über die üblicherweise vorgetragene religionspädagogische oder katechetische Theoriebildung hinausgehen und die neben der Bildungsverantwortung der Kirche für die Gemeinde auch die Bildungs*mit*verantwortung für Schule und Gesellschaft erörtern (NIPKOW 1990), dürfen nur so und nicht als Ausdruck eines klerikalen Integralismus verstanden werden.

Im geschichtlichen Rückblick wird ebenfalls deutlich werden, daß das Selbstverständnis des Protestantismus und das der Pädagogik seit der Aufklärung Wesentliches gemeinsam haben. In Gesamtdarstellungen der Pädagogik, die mit der Epoche der bürgerlichen Aufklärung im 18. Jahrhundert einsetzen und nach der zurückliegenden Geschichte nicht zurückfragen, bleiben diese konstruktiv zu bewertenden Verbindungen leider verdeckt. Die Entwicklung einer relativ autonomen Pädagogik im Zuge der Aufklärung und der großen pädagogischen Klassiker wird dann einseitig und damit fälschlich nur als Emanzipation vom kirchlich-klerikalen Christentum interpretiert. Dies ist nur das halbe Bild. Wenngleich jene Auseinandersetzung und Abgrenzung stets nötig sein wird (auch aus theologischen Gründen!), stellt sich die Pädagogik mit

Klerikalismus und Dogmatismus nur eine bestimmte Seite der christlichen Religion vor Augen, und das Unverhältnis wird auf Grund eines unvollständigen geschichtlichen Problembewußtseins perpetuiert.

II

Der neuzeitliche Vorgang der Differenzierung ist doppelseitig; er führt zu *Trennungen* und neuen *Verbindungen*. Man trennt sich vom kirchlich-klerikalen Christentum; gleichzeitig lebt und denkt man aus einer veränderten Fassung individualisierter christlicher Religion heraus. Geschichtsphilosophische und religionssoziologische Beurteilungen, die den Vorgang seit der Aufklärung nur als fortschreitende Säkularisierung, als eine Verfallsgeschichte bzw. als Religionsverfall deuten, sind einseitig. Man kann und muß die Entwicklung seit der Aufklärungsepoche auch unter der konkurrierenden modernitätstheoretischen Annahme des fortschreitenden sozialen Wandels, als Transformationsgeschichte bzw. als Religionswandel lesen. Die vielfältigen Phänomene „neuer Religiosität“ mit ihren Amalgamationen sind sonst ebensowenig angemessen zu deuten wie die Phänomene „unbestimmter“ oder „schwebender Religiosität“ (HANSELMANN u. a. 1984, S. 39 ff.; EKD 1991, S. 106 ff., 136). „Religion in der Pädagogik“ – welche „Religion“ ist gemeint? Wieweit läßt sich der Differenzierungsprozeß problemgeschichtlich zurückverfolgen und wenigstens skizzenhaft in seinen Auswirkungen auf die Pädagogik aufweisen?

ROUSSEAU gilt als bahnbrechender Theoretiker der Verselbständigung der Pädagogik und ihrer Loslösung aus dem Religionssystem. Vereinfachte Disjunktionen werden den tatsächlichen Sachverhalten jedoch nicht gerecht. „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt, alles entartet unter den Händen des Menschen“ – schon der erste Satz des „Emile“ verweist auf einen anthropologisch-kulturphilosophischen Ausgangspunkt im Deutungshorizont eines nach wie vor für ROUSSEAU wichtigen religiösen Denkmodells. ROUSSEAUS anthropologische Grundthese ist bis in unser Jahrhundert hinein von kirchlicher Seite bekämpft worden, weil er die Erbsünde übersehe; gleichwohl gehört sie zur Christentumsgeschichte, sie stellt allerdings eine neue Fassung überkommenen Denkerbes dar.

Was gemeint ist, wird ausführlich an der religiösen Erziehung Emiles sichtbar, die selbstverständlich im Gesamtaufriß dieser Erziehungslehre nicht fehlt, allerdings mit einer Erziehung im Zeichen einer „natürlichen Religion“, nicht eines Glaubens an eine „Offenbarung“ einsetzen soll, wie im 4. Buch im „Glaubensbekenntnis des savoyischen Vikars“ ausgeführt wird (ROUSSEAU 1989, S. 312 ff.). Zur veränderten religiösen Situation gehört sodann schon damals die tolerante Berücksichtigung nichtchristlicher Religionen (ebd., S. 321 ff., 328) und vor allem das Prinzip, das für die kritische Pädagogik, die sich jener Epoche verdankt, schlechthin maßgebend geworden ist, die Förderung der persönlichen Selbsttätigkeit, Selbständigkeit und Freiheit. Will Emile eine über die auf „Einsichten der Vernunft“ beruhende „natürliche Religion“ hinausgehende, historisch bestimmte Religion wählen, soll er es tun. „An ihm liegt es, sie zu wählen“ (ebd., S. 335). Die Erziehung hat die religiöse Selbstbe-

stimmung zu ermöglichen, sie für den einzelnen nicht vorwegzunehmen, aber auch nicht zu verhindern.

Für die Gesellschafts- und Staatstheorie gilt dasselbe; und zwar wird das Thema Religion im *Contrat social* (ROUSSEAU 1762, 4. Buch, 8. Kap.) in einer Ausdifferenzierung behandelt, die neuere praktisch-theologische bzw. religionstheoretische Differenzierungsmodelle in frappanter Vergleichbarkeit vorwegnimmt. ROUSSEAU unterscheidet drei Fassungen von Religion, die „Priesterreligion“, die „Religion des Staatsbürgers“ („bürgerliche Religion“) und die „Religion des Menschen“ (ed. Weinstock 1958, S. 187). Die volle, scharfe Kritik trifft die erste, und zwar auf Grund des neuen Staatsverständnisses: „Wer sich aber zu sagen erdreistet: außer der Kirche gibt es kein Heil, der muß aus dem Staate verwiesen werden . . .“ (ebd., S. 195). Das aber heißt wiederum nicht, analog zur Erziehung, daß das Religionsthema als solches zu verabschieden ist. Die Religion bzw. das Christentum wird als „bürgerliche Religion“ gesellschaftspolitisch für die Zwecke der gesellschaftlichen Integration und politischen Loyalitätssicherung dringend gebraucht. „Für den Staat ist es allerdings von großer Wichtigkeit, daß sich ein jeder Bürger zu einer Religion bekennt, die ihn seine Pflichten lieb gewinnen läßt. Die Glaubenssätze dieser Religion gehen dagegen den Staat und dessen Glieder nur insofern etwas an, als sie die Moral und die Pflichten betreffen, die der Gläubige gegen andere zu erfüllen hat“ (ebd., S. 192).

Der Ansicht ROUSSEAUS kann heute weder pädagogisch noch theologisch naiv zugestimmt werden. Hier gilt es lediglich aufzuzeigen, wie undifferenziert und noch dazu geradezu fahrlässig es wäre, aus Abscheu vor einer dogmatisch das pädagogische Denken und institutionell das pädagogische Handeln vereinnahmenden Kirche das Thema Religion insgesamt aus der pädagogischen Grundlagenreflexion zu entlassen. Auf die ambivalente Rolle von „Zivilreligion“ in allen Gesellschaftssystemen bis heute ist noch zurückzukommen. Eine Allgemeine Pädagogik, die die gesellschaftliche Wirklichkeit berücksichtigen will, kann jedenfalls dies Wechselverhältnis von Gesellschaft und Religion ebensowenig unthematisiert lassen, wie eine allgemeine Gesellschaftstheorie es sich selbst gegenüber zulassen dürfte (für die Behandlung der Religion in der Systemtheorie vgl. paradigmatisch LUHMANN 1977; zuvor klassisch M. WEBER und E. DURKHEIM).

Das Konstrukt einer dreifachen Gestalt des Christentums wird auch bei PESTALOZZI gesellschaftstheoretisch und pädagogisch zugrundegelegt. In den „Nachforschungen“ (PESTALOZZI 1797) wird zwischen Religion als „Werk meiner verdorbenen Natur“ (hier ist sie „Irrtum“), als „Werk meines Geschlechts“, d. h. als „Werk des Staates“ (hier ist sie „Betrug“) und als „Werk meiner selbst“ (hier ist sie „Wahrheit“) unterschieden (SW, Bd. 12, S. 151). Gesucht wird ein Christentum jenseits der ersten und zweiten Fassung. „Die beste Religion“ ist die, die „in ihrer Form . . . am wenigsten und doch genugsam gottesdienstlich ist“, um den Menschen sittlich zu erheben (ebd., S. 156), soweit die Abgrenzung gegen die kultische Priesterreligion. Scharf wendet sich PESTALOZZI zugleich gegen die staatlich-gesellschaftliche Religion als einer Dienerin der gesellschaftlichen Verhältnisse und ihres „Mittelpunkts“, der „Staatsmacht“; hier wird die Religion eine „gemeine Hebamme des Unrechts der Macht“ (ebd., S. 151). Voll bejaht wird nur das Christentum, das als „wirkliche und

wahre Religion . . ., wie die Sittlichkeit, gänzlich nur die Sache des einzelnen Menschen“ ist (ebd., S. 153), seiner „Individualität“ (ebd., S. 157).

Bemerkenswert ist, daß PESTALOZZI aus pädagogischen Gründen ein undialektisches Auseinanderfallen der drei Fassungen von Religion vermeidet. Der Mensch braucht wegen der „verschiedenen Stufen seines Daseyns“ (ebd., S. 152) auch die sinnlichen Anreize der kultischen und die Strenge der „Nationalreligion“. Dies jedoch steht fortan fest: Das Christentum der Zukunft ist nicht mehr vom neuzeitlichen Autonomiegedanken, dem Begriff des selbstverantwortlichen und selbsttätigen Subjekts im Sinne KANTS und FICHTES, losgelöst zu denken. Die überlieferten religiösen Wahrheitsansprüche gewinnen nur noch im Medium dieses Begriffs der menschlichen Person ihre Plausibilität, andernfalls werden sie als Zwang empfunden (vgl. zum Verhältnis von Religion und Autonomie im Spiegel empirischer religionspsychologischer Forschung OSER/GMÜNDER 1984; OSER 1988, s. auch OSER in diesem Heft).

Bei der Transformation der überkommenen christlichen Lehrüberlieferung in Formen persönlichen Christentums spielen Person und Lehre Jesu eine besondere Rolle. ROUSSEAU läßt den savoyischen Vikar sagen: „Ich gestehe dir, daß die Erhabenheit der Schriften (der Bibel, K. E. N.) mich in Erstaunen versetzt und daß das Evangelium zu meinem Herzen spricht“ (ROUSSEAU 1989, S. 326ff.). „Wenn das Leben und der Tod von Sokrates eines Weisen würdig sind, so sind Leben und Tod Jesu die eines Gottes“ (ebd., S. 327). Bei allen Wandlungen seines Verhältnisses zum Christentum kann die Betonung von Lehre und Person Jesu auch für PESTALOZZI als neuer Fixpunkt der religiösen Erfahrung ausgesagt werden. Er ist verbunden mit einem Bild Gottes als des liebenden „Vaters“ (Abendstunde eines Einsiedlers, 1780; Etwas über die Religion 1782; s. ferner die späten Reden „An sein Haus“ 1811, 1817).

ROUSSEAU und PESTALOZZI sprechen hierbei immer wieder von der religiösen Erfahrung im „Herzen“, eine Sprache, über die nicht gedankenlos als etwas Triviales hinweggelesen werden darf, denn es ist die Sprache des *Pietismus*. Auf diese religiöse Reformbewegung des Christentums Ende des 17. und in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts gehen fast alle Grundzüge des veränderten Verständnisses von Religion in Richtung auf die Entwicklung eines persönlichen Christentums unter Betonung des Subjekts zurück. Diese Grundzüge aber sollten wesentlich zu dem Gefüge der pädagogischen Prinzipien beitragen, das die Bildungsphilosophie und Pädagogik der kommenden Zeit prägte.

Zuerst und vor allem ist die erneuerte Bedeutung der Religion als einer Religion des einzelnen Individuums zu nennen, dem keine andere Instanz die religiöse Erfahrung stellvertretend abnehmen kann und darf. Damit war zweitens die grundsätzliche Relativierung einer überkommenen objektiven kirchlichen Lehre verbunden. Mochte sie noch so sehr beanspruchen, die „reine Lehre“ (*pura doctrina*) zu sein, so besagte dies noch nichts, solange ihr heilsamer Sinn nicht im Innersten des Menschen als Wahrheit erfahren worden war. Drittens ist die hieraus zwangsläufig folgende und in Ansätzen ebenfalls schon im Pietismus erkennbar werdende und bejahte individuelle Gestalt der Religion menschlicher Individualität zu nennen. Individualität meint noch etwas anderes als der abstrakte Begriff des Individuums oder Subjekts. Über HERDER sollte der Gedanke des Individuellen die Romantik und ihre Pädago-

gik (FRÖBEL) beeinflussen (zum jungen SCHLEIERMACHER s. seine Monologen 1800). Viertens war mit dem Ort der Wahrheitsfindung und -prüfung im eigenen Innern (in Verschränkung mit dem überlieferten Wort der „Schrift“) endgültig der Weg für die große Bedeutung persönlicher „Erfahrung“ freigelegt, ein Weg, der allerdings schon eine sehr lange Geschichte hinter sich hatte (KÖPF 1982; TRACK 1982). Die Betonung des „Herzens“ ermöglicht fünftens eine sich verändernde, nach heutigem Sprachgebrauch „ganzheitliche“ Anthropologie. Sie wird in der Pädagogik der Philanthropen und dann bei PESTALOZZI als Förderung von „Kopf, Herz und Hand“ thematisch. Das Tun und Handeln („Hand“) war als sechstes Moment ebenfalls durch den Pietismus und seinen großen Nachdruck auf die „Heiligung“, die *praxis pietatis*, aufgewertet worden; ohne die damit einsetzende Ethisierung des Christentums ist die Rolle von Moral und Sittlichkeit in der Philosophie und Pädagogik der Aufklärung nicht zu verstehen, ja, bleibt auch die Rolle der Praktischen Philosophie für die kommende Zeit (KANT) unverständlich. Daß KANT bei der Lösung der Aporie, „wie es nun möglich sei, daß ein natürlicherweise böser Mensch sich selbst zum guten Menschen mache“ (Werke IV, S. 695), auf ein pietistisches Denkmodell, das der „Wiedergeburt“, zurückgreift (vgl. IV, S. 698; s. auch VI, S. 636f.), ist bekannt. Schließlich bringt der Individualisierungsschub im Pietismus auch ein geschichtlich neues biographisches Interesse nach vorn (DREHSEN 1990). War die Dimension des Lebenslaufs bei COMENIUS im 17. Jahrhundert noch metaphysisch stilisiert – die acht Lebensalter und Schulen des Menschen vor Gott standen in Analogie bzw. „Parallele“ zu den acht Weltaltern (COMENIUS ²1965, S. 447) –, geht es jetzt um die konkrete individuelle religiöse Biographie. Es ist zu fragen, wieweit nicht hierdurch die zentralen pädagogischen Ideen der Bildsamkeit und der Entwicklung mitermöglicht worden sind. Das unstetige Ereignis der „Wiedergeburt“ und der Gedanke des stetigen „Fortschritts“ im Glauben und in der Heiligung schlossen sich für den Pietismus nicht aus. Auch die Paradoxie von Verfügbarkeit und Unverfügbarkeit wurde zu einer pädagogischen Denkfigur.

Die Linien reichen im übrigen von der Aufklärungsepoche über den Pietismus und Comenius in die Zeit der Reformation zurück und führen von hier aus schließlich zu *biblischen Wurzeln* des abendländisch-westlichen Weltbildes, der neuzeitlichen Anthropologie und der säkularen Staatsphilosophie. Daß dies der Fall ist, wird hinsichtlich des *Weltbildes* meist erst dann sichtbar, wenn man aus dem westlichen Kulturkreis heraustritt und im asiatischen Kulturraum parallele Fragen stellt. Es wird dann deutlich, wie stark etwa das futurisch orientierte geschichtliche Denken im Sinne einer Geschichte mit einem Anfang und einem Ende auf Grund des biblischen Gottesverständnisses, der Gottesoffenbarung in der Geschichte und als Geschichte, nämlich als Heilsgeschichte, insgesamt unser Zeitverständnis bestimmt hat. Ebenfalls wird bewußt, was der biblische Schöpfungsglaube zur Freigabe der Natur an ihre empirische Erschließung durch die neuzeitlichen Naturwissenschaften und ihre technologische Bearbeitung durch Anwendungswissenschaften beigetragen hat, im übrigen mit ambivalenten Folgen, wie an der Krise des Fortschrittsdenkens und der Weltbemächtigung zu erkennen ist. Wie immer hierbei die Rolle des Christentums zu beurteilen ist, aufs neue drängt sich die Aufgabe auf, zur Förderung eines geschichtlichen kulturellen Problembewußtseins die historische

Entwicklung nicht außer acht zu lassen; die aber ist von einem unauflösbaren Zusammenhang von Kultur und Religion geprägt.

In *anthropologischer* Hinsicht lassen religions- und philosophiegeschichtliche Untersuchungen erkennen, daß auch bei der Idee der Würde des Menschen neben Auffassungen der Antike (PLATO, Stoa) sowie humanistischen Traditionen (PICO DELLA MIRANDOLA) ein biblisch-christliches Denkerbe von großer Bedeutung gewesen ist. Hierzu zählt die Lehre vom Menschen als Ebenbild Gottes (Gen 1,27), zum anderen die Lehre von der Menschwerdung Gottes in Jesus Christus als dem „neuen Menschen“, den die Christen als ihre neue Identität ‚anziehen‘ sollen (Eph 4,24 u. a.). Eine besondere Rolle scheint auch das Verständnis von Brot und Wein in der Eucharistiefeyer gespielt zu haben. Im Opferritual der lateinischen Messe lobt der Zelebrant Gott, „der Du die Würde der menschlichen Substanz wunderbar geschaffen und wunderbar erneuert hast“ („Deus, qui humanae substantiae dignitatem (!) mirabiliter condidisti et mirabilis reformasti ...“ (CANCIK 1987).

Im *staatsphilosophischen* und *verfassungsgeschichtlichen* Raum wird im 17. Jahrhundert Samuel PUFENDORFS naturrechtliche und christliche Begründung der Idee der Menschenwürde wegweisend. Die amerikanische Unabhängigkeitserklärung vom 4. Juli 1776 spricht mit der Formulierung THOMAS JEFFERSONS von „Wahrheiten“ und „unveräußerlichen Rechten“, die einerseits „selbstevident“ sind, andererseits darauf zurückgehen, daß „Gott alle Menschen gleich geschaffen hat“. Das pädagogische Prinzip der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ (BENNER 1987, S. 62ff., unter Rückgriff auf FICHTE, S. 64) hat als Ausdruck menschlicher Freiheit, Selbstverantwortung und Würde somit einen vielschichtigen historischen Hintergrund. Aber nicht nur dieser historische Umstand als solcher sei in Erinnerung gerufen. Wichtiger ist, daß das neue kritische politische und pädagogische Denken der bürgerlichen Epoche mit der inneren Dialektik des Christentums selbst zusammenhängt: Die Verfasser der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung handeln mit der politischen Inkraftsetzung der Menschenrechte als Christen gegen die staatskirchliche christliche Denktradition. „Religion in der Pädagogik?“ Für die Bearbeitung ist erforderlich – dies sollte der zweite Durchgang nachweisen –, alle Gestalten des Christentums in der neuzeitlichen Ausdifferenzierung der christlichen Religion wahrzunehmen, sonst bleibt das Denken in einer einfachen Gegenüberstellung oder gar der Annahme der prinzipiellen Unvereinbarkeit hängen.

III

Es ist bekannt, daß nicht zuletzt die Reformation mit MARTIN LUTHERS Lehre vom allgemeinen Priestertum, wonach jeder Christ sich selbst Priester ist und nicht mehr für sein Gottesverhältnis der Kirche als vermittelnder Heilsanstalt mit einem Weihepriestertum bedarf, dem Gedanken der Würde des einzelnen jene Zuspitzung verliehen hat, die geschichtsmächtig geworden ist. Es war sodann der nach LUTHER größte Theologe des Protestantismus unter den Bedingungen der Aufklärung, FRIEDRICH SCHLEIERMACHER, der Reformation und Aufklärung, Offenbarung und Vernunft, Glaube und Wissenschaft in bisher so nicht wiederholter Form, nämlich für die Theologie selbst und für die Pädago-

gik, systematisch durchdacht hat. Wer immer sich heute in der Pädagogik auf SCHLEIERMACHER als Mitbegründer einer relativ eigenständigen pädagogischen Wissenschaft neben HERBART beruft, greift damit auf jemanden zurück, der als Theologe die Fundierungsprobleme der Pädagogik behandelt hat. An ihm kann darum das Verhältnis von Pädagogik und Theologie nun auf der Ebene der *Theoriebildung* paradigmatisch entfaltet werden.

Das Entscheidende: Der oben skizzierten Differenzierung *innerhalb* der Christentumsgeschichte selbst und der *zwischen* dem religiösen Leben in der Kultur einerseits und allen anderen sich mehr und mehr verselbständigenden kulturellen Provinzen wie Staat, Wissenschaft und eben auch Erziehung andererseits entspricht ein Gesamtansatz, bei dem nicht mehr ein einziges pädagogisches Gedankensystem, Religion und Erziehung, Christentum und Bildung für alle gültig umschließend, vorgeführt werden kann. Für das Ganze der Gesellschaft war fortan keine ‚christliche Pädagogik‘ mehr möglich, es sei denn unter rekonfessionalisierenden, restaurativen Interessen, wie dies auf evangelischer Seite im 19. Jahrhundert, auf katholischer Seite sogar bis tief in unser Jahrhundert hinein im Zeichen einer sog. „katholischen Pädagogik“ (GÖTTLER ⁸1948) versucht worden ist.

Grundsätzlich hatte bereits LUTHER in seinen Schulschriften (1524, 1530) im Sinne seiner Zwei-Regimenten-Lehre mit einer freisetzenden Unterscheidung zwischen dem, was allein für das Seelenheil zu wissen und zu glauben notwendig ist, und dem, was man in der Welt zu tun schuldig sei, einem relativ eigenständigen, auf die menschliche Vernunft sich stützenden Weltverhältnis des Menschen den Weg gebahnt. Es sollte gerade nicht mehr angehen, daß etwa der Staat das religiöse Gewissen bindet und die Kirche die politische Vernunft instrumentalisiert. In evangelisch-lutherischer Sicht ist und bleibt dies bis heute eine fürchterliche Verwechslung, die beidem, dem Evangelium und der Welt, zutiefst schadet. Das Evangelium kann nicht Evangelium, die Welt nicht Welt sein. Pädagogisch gesehen hatte LUTHER die für das Schulwesen verantwortlichen öffentlichen Instanzen (Eltern, Adel, Städte) „ermahnt“ und „erinnert“, aber ihnen nicht eine geschlossene christliche Erziehungs- und Bildungslehre vorgeschrieben, aus der das Handeln hätte abgeleitet werden sollen. Die maßgebliche Aussagefigur war und bleibt bis heute der Appell an die freie Verantwortung des Menschen, der durchaus „vor Gott“, aber eben nicht mehr unter einer Gehorsam erheischenden Kirche sein Denken und Handeln selbständig bestimmen soll.

Reformiertes Denken (CALVIN, ZWINGLI) war demgegenüber theokratisch und ekklesiokratisch akzentuiert (Kirchenzucht im weltlichen Raum). Unter reformiertem Einfluß neben dem Einfluß anderer, vornehmlich chiliastischer Strömungen, richteten sich daher die Absichten von J. AMOS COMENIUS auf die christliche Erneuerung (emendatio) aller Lebensverhältnisse. Dementsprechend unterschied COMENIUS innerhalb seines von hier verständlich werdenden einheitlichen christlichen pädagogischen Gesamtsystems nicht streng zwischen „geistlich“ und „weltlich“. Die Einsichten aus dem „Buch der Offenbarung der Heiligen Schrift“ und die Einsichten aus dem „Buch der Natur“ und dem der „Vernunft“ flossen für ihn zusammen (COMENIUS ²1965, S. 139 ff.). Sie lieferten eine harmonisch zu vereinheitlichende, zuverlässige Richtschnur.

SCHLEIERMACHER ordnet demgegenüber das Verhältnis völlig anders. Der

allgemeinste Rahmen ist für alle Lebenstätigkeiten und die ihnen zuzuordnenden wissenschaftlichen Disziplinen nicht mehr die Religion, sondern die *Ethik*, die zugleich als „die Wissenschaft der Prinzipien der Geschichte“ anzusehen ist (SCHLEIERMACHER 1977, S. 12, § 29). Sie „wird bei jedem theologischen Studium vorausgesetzt, und es gründet sich auf sie“ (ebd. S. 12, 1. Aufl. § 37). Staat, Wissenschaft, freies geselliges Leben und Kirche werden nebeneinander geordnet, eingebettet in einen Gesamtprozeß, den die Ethik als übergreifende Kulturphilosophie bedenkt. Die Religion und die anderen Einzelpraxen finden sich in einem „nicht-hierarchischen“ Verhältnis (BENNER 1987) wieder.

Die Pädagogik gehört mit der Politik (Staatskunst), der Praktischen Theologie, der Hermeneutik und den Techniken einer jeden Kunst zu den technischen Disziplinen oder „Kunstlehren“ (vgl. SCHLEIERMACHER 1957, S. 9) und ist ebenfalls eine „rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft, der Politik koordiniert“ (ebd., S. 12, i. Orig. kursiv). Das aber heißt, daß auch die Pädagogik wie alle anderen Einzelpraxen nicht mehr der Religion und Theologie untergeordnet ist; die ‚Ableitung‘ aus der Ethik ist demgegenüber keine neue weltanschaulich zu verstehende Unterordnung, sondern meint die relativ eigenständige Teilhabe der Pädagogik an der kulturtheoretisch-ethischen Gesamtreflexion. So werden denn auch die pädagogischen Aussagen bei SCHLEIERMACHER faktisch gar nicht deduktiv aus einer Praktischen Philosophie abgeleitet, sondern in der vorgegebenen, geschichtlich gewordenen Erziehungspraxis aufgesucht, im dialektischen Oszillieren zwischen historischer Wirklichkeit und Prinzipienfindung.

Seinen äußeren Ausdruck findet dieser differenztheoretische Ansatz zur Analyse der modernen kulturellen Lage darin, daß beide, Pädagogik und Theologie, eigenständig nebeneinander behandelt werden. Die Absage an die eine oder die andere Art der Subordination bzw. ein pluraler Begriff von Kultur ermöglicht diese Eigenständigkeit nicht nur für die Pädagogik, sondern eben auch für die Kirche, wie überhaupt für das Verhältnis von Staat und Kirche. „Eins kann dem anderen nicht subordiniert werden; beides muß nebeneinander bestehen“ (SCHLEIERMACHER 1957, S. 421). In verwandelter Form kehrt das Unterscheidungsdenken LUTHERS wieder. War es bei LUTHER letztlich soteriologisch, um des Heils willen, begründet, so bei SCHLEIERMACHER auf Grund der Denkbedingungen nach der Aufklärung.

IV

Was sollte bisher sichtbar gemacht werden, und welche *systematischen Präzisionen* sind erforderlich? Unsere kulturelle Lage ist durch eine „Verfassung radikaler Pluralität“ bestimmt (WELSCH). Diese Situation kann und darf nicht durch die Rückkehr zu einer Vision des Ganzen unterlaufen werden, bei dem auseinandergetretene Elemente nur noch durch sublimen oder offenen Zwang wieder miteinander verbunden werden könnten. „Das Rad der Geschichte ist nicht durch ein Einheitsdekret zurückzudrehen, und die postmoderne Vielheit ist nicht mehr am Maßstab solcher Einheit zu messen“ (WELSCH ²1988, S. 40), wohl aber daran, ob mit einem konzeptionellen Relativismus, d. h. mit dem Gestus der achselzuckend hingenommenen Beliebigkeit im Sinne des „any-

thing goes“ bestenfalls nur noch skeptisch-melancholische Selbstaufklärung des Zerfalls betrieben wird, oder ob angesichts der Weltlage, ich wage dies Wort, noch eine Verantwortung für ein Denken und Handeln geteilt wird, das gemeinsame Aufgaben betrifft und Beziehungen entwickelt, kurz: ‚Relationalität‘ statt ‚Relativismus‘, jenseits der Alternative von Beliebigkeit und zwanghafter Synthese.

Es gibt parallel in Pädagogik und Theologie in diesem Sinne eine Thematisierung dessen, was *Zusammenhang*, *Einheit* (der Disziplin) und *das Allgemeine* (einer „Allgemeinen Pädagogik“ oder „Allgemeinen Bildung“) bedeuten könnten (zu letzterem KLAFFKI 1985b; TENORTH 1986; NIPKOW in BOHNSACK/NIPKOW 1991). Ermöglicht ist diese Frage in der Pädagogik, sofern sich letztere noch handlungstheoretisch und praxeologisch versteht und auf eine „*menschliche Gesamtpraxis*“ im Sinne einer Praktischen Philosophie bezieht (paradigmatisch BENNER 1987). Für diesen pädagogischen Ansatz gibt es keine prinzipiellen Schwierigkeiten, Praxis und Theorie der Religion im kulturellen Gesamt konstitutiv miteinzubeziehen. Dies Ergebnis des ersten Abschnitts (I) ist jedoch nicht das einzige Selbstverständnis von Pädagogik heute.

D. LENZEN ist „der Auffassung, daß Erziehungswissenschaft nicht mehr als Handlungswissenschaft betrieben werden kann, weil die Folgen des Pädagogisierungsprozesses ähnlich unabsehbar und damit nicht zu verantworten sind wie die der Kernenergie. Für mich folgt daraus, Erziehungswissenschaft als kulturanalytische Wissenschaft zu betreiben, die gewissermaßen analog zur Technikfolgenabschätzung eine Art Pädagogikfolgenabschätzung betreibt“ (LENZEN 1991, S. 18). Hier zieht sich Erziehungswissenschaft aus der Tradition einer handlungsverantwortlichen pädagogischen Reflexion zurück, obwohl sie volles Recht hat, vor einer Selbstüberforderung, Selbstüberschätzung und unangemessenen Ausweitung der Pädagogik zu warnen. Freilich, wie sich selbst, kann eine solche skeptisch warnende Erziehungswissenschaft im Sinne der Folgenabschätzung auch der Theologie und Religionspädagogik nur noch eine „melancholische“ Rolle andenken (ebd.), die „theologische geradlinige Akzeptanz“ und Betreuung der Tatsache der Endlichkeit, der „Todestatsache“ (ebd.). Das Christentum und seine Theologie werden auf die funktionale Bewältigung individueller Sterblichkeit reduziert. Besonders jene christlichen Theologen und Religionspädagogen, die zur Zeit die westdeutsche Religionspädagogik an ihre theologische „Sache“ erinnern, sollten vorsichtig sein, wenn ihnen in dieser Weise vom Pädagogen freundlich geraten wird, „bei ihrer Sache zu bleiben“ (ebd., S. 7) und diese dann pädagogisch passend als eine Restkategorie im Sinne der Kontingenzbewältigung definiert wird. Übrig bleibt nur eine Religion, die tendenziell funktionalistisch in Anspruch genommen wird, noch dazu in drohender individuell-privater Verengung.

Für einen solchen pädagogischen Ansatz ist es denn auch konsequent, daß er in der neuen Allgemeinbildungsdiskussion keinen Sinn sieht und sich daran „nicht mehr beteiligt“, auch den Kirchen ein Mitdenken so abrät, daß es auf ein Absprechen hinausläuft (ebd., S. 7ff.). Ein für sich genommen wichtiger Grund ist hierfür, „allen Versuchen (zu) widerstreben“, die die „Pluralität gefährden“ (ebd., S. 8). Dies ist auch der klare Ausgangspunkt unserer Darlegung, aber mit anderen Folgerungen. Gegenüber der problematischen Al-

ternative von „mit Totalitätsanspruch auftretende(n) Theorie(n), Konzepte(n), Ideologie(n) und Glaubenslehre(n)“ einerseits (ebd., S. 18) und ironischem Relativismus andererseits wird der Weg einer vernünftigen Suche nach *Relationalität* verteidigt, unter der regulativen Idee der *Humanität*, die die Pädagogik mit der Praktischen Philosophie verbindet.

Mit dem christentums geschichtlichen Aufweis der Ausdifferenzierung des Christentums in seine dreifache Gestalt als *kirchliches*, *gesellschaftliches* und *persönliches Christentum* vor allem seit dem Pietismus hat der zweite Abschnitt (II) einer pauschalen und verzerrenden Behandlung des Themas „Religion in der Pädagogik“ entgegenzuwirken versucht. Die großen pädagogischen Klassiker haben wie ROUSSEAU und PESTALOZZI das Auseintreten als Ereignis ihrer Epoche wahrgenommen und berücksichtigt. Es wäre unsachgemäß, hinter den schon seinerzeit erreichten Grad einer differenzierten Erörterung zurückzufallen. Es belastet die Beziehung zwischen Pädagogik und Theologie bzw. Religionspädagogik, wenn das Christentum nur in seiner auch theologisch als Selbstmißverständnis verurteilten Form wahrgenommen und zurückgewiesen wird. So erweckt etwa die gegenwärtige evangelische Gemeindepädagogik für LENZEN „an vielen Stellen“ den Eindruck, als solle „mit pädagogisch professionellen Mitteln eine organisatorisch ausgebuffte Strategie der Erfassung möglichst weiter Teile der Gemeinde betrieben werden“ (LENZEN 1991, S. 17). Darum wird Gemeindepädagogik als „tendenziell zu totalitär und damit nicht zeitgemäß“ verurteilt (ebd., S. 18). Evangelische Pädagogen müssen einen solchen Einwurf selbstkritisch überprüfen. Zurückweisungen (in diesem Falle gut begründbar) nützen aber nichts, wenn nicht die wechselseitige Wahrnehmung allgemein differenzierter erfolgt. Nur dann wird überhaupt gemeinsam erörterbar, was mit Begriffen wie Religion, Christentum und Kirche jeweils gemeint ist.

Systematisch gesehen, kann der problemgeschichtliche zweite Abschnitt daher dazu verhelfen, eine Position religiöser Selbstbestimmung, wie sie hinter einem Totalitarismusverdacht der gerade zitierten Art steht, als legitimen Ausdruck eines Selbstverständnisses zu begreifen, das im Sinne des *persönlichen Christentums* produktiv zu wenden ist und auch bereits gewendet worden ist. Evangelische Theologen und Pädagogen haben in Sachen Erziehung und Bildung die *Freiheitserfahrung des christlichen Glaubens* in Anspruch genommen, um gegen ein Eingliederungsinteresse der Amtskirche die Glaubens- und Religionsfreiheit des einzelnen zur Grundlage der Rolle von Religion in der Schule zu machen (vgl. oben S. 217). Hierzu berechtigt einerseits die lutherische Zwei-Regimenten-Lehre mit ihrer freisetzenden Unterscheidung und der Behaftung des einzelnen bei seiner freien, persönlichen Verantwortung vor Gott und dem Nächsten (s. o. S. 225). Gestützt wird diese Sicht ferner durch die Dialektische Theologie KARL BARTHS mit ihrem Modell der Gleichnisfähigkeit zwischen Glaubenserfahrung und menschlicher Erfahrung, zwischen dem theologischen und dem säkularen Freiheitsverständnis (zu den theologischen Denkmodellen im Blick auf die Freiheitsthematik innerhalb der Religionspädagogik vgl. ausführlicher NIPKOW 1975, I, S. 197–222).

Wie bei der Begründung des Angebotes von Religion zur religiösen Orientierung des einzelnen im öffentlichen Bildungssystem spielt auch bei der Ausgestaltung dieses Angebotes – wiederum unter der Perspektive der per-

sönlichen Religion – das *Subjekt* eine zentrale Rolle. Neben den religiösen Objektivationen ist der Blick auf die einzelnen Kinder und Jugendlichen als Heranwachsende konstitutiv zu beachten. Sie sind auf ihre Selbständigkeit hin zu fördern und in ihrer Entwicklung sowie Lebenslage pädagogisch zu berücksichtigen. Zwar ist es notwendig, diese pädagogische Verantwortung von einer problematischen „Pädagogisierung“ der Lebensvollzüge, gerade auch des religiösen Lebens, kritisch zu unterscheiden (LENZEN 1991, S. 11 ff.). Unangebracht ist es jedoch, hierbei die längst in der Pädagogik zurückgewiesene Mythisierung des Kindes unter erneutem Hinweis auf ELLEN KEY und MARIA MONTESSORI zum Anlaß zu nehmen, die *rechtmäßige Orientierung am Kind* mit problematischen Pädagogisierungsprozessen in der Religionspädagogik zu vermengen (ebd., S. 15 f.). Die umfangreiche neuere problemgeschichtliche Untersuchung von F. SCHWEITZER (1991) zeigt, daß in der Religionspädagogik (und Pädagogik) bisher noch längst nicht genug über das Kind und seine Religion bekannt geworden ist. Systematisch gesehen, sind ebenfalls Bemühungen gerechtfertigt, die die Unkenntnis über die gegenwärtigen Forschungen zur Entwicklung des „religiösen Urteils“ (OSER) und der „Glaubensentwicklung“ im Sinne J. W. FOWLERS (1981/1991) auszugleichen versuchen. Wenn die „Bildsamkeit“ mit Recht als konstitutives pädagogisches Prinzip angesehen wird, ist die Einbeziehung einschlägiger sozialwissenschaftlicher Forschungen verschiedener psychologischer und soziologischer Forschungsrichtungen geboten (zum Umgang mit ihr SCHWEITZER 1991, 12. Kap.).

Der zweite Abschnitt hat auch die Gestalt des *gesellschaftlichen Christentums* bzw. der „bürgerlichen Religion“ thematisiert. Die Rubrizierung von Religion vorwiegend unter der Funktion der individuellen Kontingenzbewältigung („Todesstatsache“, „Sterblichkeit“) läuft Gefahr, diese Seite gar nicht wahrzunehmen. Die gesellschaftliche Verwendung des Christentums in der allgemeinen, öffentlichen Erziehung ist jedoch kontinuierlich bis heute nachzuweisen (NIPKOW 1975, II, S. 41 ff.; 1990, S. 41 ff., S. 436 ff.). Gemeint ist vor allem *das staatliche Interesse am ethisch-erzieherischen Gehalt von Religion*. Wo die Ethik des Christentums unvermutet gegenüber solchen instrumentellen Erwartungen resistent ist, weil etwa der prophetische Protest im Alten Testament oder das Liebesgebot des Neuen Testaments, das Gebot der Nächstenliebe und Feindesliebe, nicht in die politische Interessenlage pädagogisch paßt, entstehen *Konflikte*. Man kann vom Standpunkt der Allgemeinen Pädagogik aus dies Problem in die Religionspädagogik als Regionalpädagogik abschieben, ein Ausweg, gegenüber dem sich jedoch mit Recht BENNER als einer „bloßen Regionalisierung der Probleme menschlichen Handelns in einzelne Praxisbereiche“ ebenso distanziert wie gegenüber der „Universalisierung einzelner Praxisbereiche zur obersten sinnstiftenden Instanz“ (BENNER 1987, S. 160). Strittig könnte der Rang des Problems sein, gehört es in eine Allgemeine Pädagogik? Inhaltlich führt BENNER das Problem nicht weiter aus. Es ist überhaupt merkwürdig, daß die neuere Pädagogik, die sich selbst seit mehr als zwei Jahrzehnten in besonderem Maße für gesamtgesellschaftliche Probleme sensibilisiert hat, die Rolle des Religionssystems innerhalb des Gesellschaftssystems nicht als ein auch sie angehendes prinzipielles Problem behandelt.

Die gesellschaftliche Instrumentalisierung von Religion ist nicht nur (ideo-

logie-)kritisch zu beurteilen. Sie hat bis heute im Selbstverständnis biblisch-christlicher Theologie dort ihren *positiven* Anhalt, wo sich Gläubige seit den Tagen der babylonischen Gefangenschaft Israels das Motto zu eigen machten: „Suchet der Stadt Bestes“ (Jer 29, 7). Reformatorische Theologie ist von der Notwendigkeit dieses Dienstes am „Gemeinnutz“, wie man damals sagte, um Gottes und seiner Schöpfung willen überzeugt. Damit führt auch hier nur eine sorgfältige Unterscheidung zwischen unsachgemäßer und sachgemäßer funktionaler ‚Verwendung‘ weiter, und was sachgemäß ist, kann und darf nicht der Staat definieren, sondern bleibt die unveräußerliche Aufgabe der wissenschaftlichen Disziplinen, die im Falle des Christentums in den Disziplinen der Theologie vorzufinden sind. Der Protestantismus kennt darüber hinaus kein anderes Lehramt.

Auf den Weg der Unterscheidung und zugleich der allererst hierdurch wieder möglich werdenden neuen Verbindung führte auch der dritte Abschnitt, die Erörterung der *neuzeitlichen Verhältnisbestimmung von Religion und Pädagogik* durch SCHLEIERMACHER, unter rückblickender Bezugnahme auf die Reformation (III). Um der positionellen Klarheit willen ist hier analog zu der von uns eingenommenen pädagogischen Position zu sagen, daß, wer heute als Theologe, Pädagoge und Religionspädagoge SCHLEIERMACHER folgt, nicht *die* evangelische Position vertritt (zur Bedeutung SCHLEIERMACHERS in meiner Sicht s. ausführlicher in HANSMANN/MAROTZKI 1988 u. 1990, Kap. 3). Man kann sie als liberalen Protestantismus brandmarken. Von jenen Pädagogen der älteren Generation, die in ihrer „Allgemeinen Pädagogik“ die Dimension der „Erweckung des Gewissens und Glaubens“ im Sinne des Kulturprotestantismus des 19. Jahrhunderts konstitutiv einbezogen haben, ist als klassisches Beispiel W. FLITNER zu nennen (1950, S. 52; zur Deutung NIPKOW 1989). Die Rezeption SCHLEIERMACHERS heute unterscheidet sich jedoch vom liberalen Kulturprotestantismus vergangener Jahrzehnte; sie hat das Bewußtsein von der Krise kultureller Versöhnungsmodelle im Rücken, die „Paradoxie“ des „Wagnisses“ des Glaubens im Sinne S. KIERKEGAARDS, die Dialektische Theologie und die Barmer Theologische Erklärung von 1934, nicht zuletzt das Wissen um die Differenz zwischen den Wahrheitserfahrungen und -ansprüchen der großen Religionen, die ebenfalls durch eine Neubelebung des Liberalismus, durch eine liberale „universale Theologie der Religionen“ (im Sinne von J. HICK, L. SWIDLER, P.F. KNITTER) nicht einzufangen ist. Bei SCHLEIERMACHER war seine kulturphilosophisch-evolutionäre Sicht, wie sie sich in der übergreifenden Disziplin der Ethik äußerte, letztlich vom christlichen Schöpfungsglauben vertrauensvoll getragen. Ob dies heute noch so möglich ist, ist nicht nur eine persönliche Glaubensfrage. SCHLEIERMACHERS Modell ist auch dort problematisch, wo es gegenüber dem „gesellschaftlichen Christentum“ in Gestalt einer angepaßten Zivilreligion unkritisch ist.

Was aber tragfähig bleibt, ist der grundsätzliche Ansatz einer wechselseitigen *Freigabe und Verschränkung* von Pädagogik und Theologie in Erinnerung an die Gemeinsamkeiten zwischen der neuzeitlichen Christentumsgeschichte und säkularen Freiheitsgeschichte. Wer von dieser Verschränkung mit ihrem dialektischen Widerspiel ausgeht, sitzt nicht einem dialektischen Versöhnungsmodell im Sinne HEGELS auf, sondern meint ein in seinem Ausgang unvorhersehbares Widerspiel von Pädagogik und Theologie hinsichtlich der menschlichen

Gesamtpraxis und ihrer Einzelpraxen. Ob wirklich christlicher Glaube, Theologie und Kirche der Pädagogenschaft (wie überhaupt der Zeitgenossenschaft) etwas zu sagen haben, ist nicht vorwegzunehmen und vorwegzuwissen. Ob tatsächlich die Pädagogen und mit ihnen die Zeitgenossen überhaupt noch Fragen und Erwartungen an Religion, Christentum und Kirche haben, kann ebenfalls nicht vorweg gewußt werden. Das Verhältnis von Religion und Pädagogik kann auch einfach absterben, trotz der Ortsbestimmung von Religion in einer „Allgemeinen Pädagogik“ auf prinzipienwissenschaftlicher und existentialontologischer Grundlage und trotz des problemgeschichtlich nachweisbaren Einflusses des Christentums auf das pädagogische Kategoriengefüge. Auch kein noch so zutreffender historischer Zusammenhang vermag aus sich heraus einen lebendigen gegenwärtigen Zusammenhang zu stiften.

Diese fehlende allgemeine Plausibilität war schon zu Lebzeiten SCHLEIERMACHERS real. Darum verfaßte er „Reden über die Religion an die Gebildeten unter ihren Verächtern“ (1799); es war eine apologetische Schrift. Rechte Apologetik zielt auf Verständigung, nicht bloß auf eine der Gefahr der Anpassung unterliegende Verteidigung. Aber selbst wenn Pädagogik und Theologie/Religionspädagogik in „nicht-hierarchischer“ Weise (s. BENNER 1987), aber wohl in wechselseitiger Thematisierung (s. schon SCHLEIERMACHER 1967) Verständigung suchen sollten, ist das Ergebnis offen, weil dies Modell es gebietet, daß jede Seite ihre ‚Sache‘ mit allen bleibenden Gegensätzen unverkürzt darstellt. Die plurale Verfassung unserer Situation würde sonst gar nicht ernstgenommen.

Wenn die Theologie von „Gott“ redet, ist das zwar ein Wort unserer Sprache, aber eine Bezeichnung für etwas, was nicht allgemein verfügbar und verrechenbar ist, obwohl Menschen so ihre Erfahrungen mit Gott machen, daß sie mit ihm in ihrem Leben rechnen, in der Unbegreiflichkeit seiner Verborgenheit und Ferne und in der Wunderbarkeit seiner Gnade und Nähe. Wenn Pädagogen im Anschluß an H. PEUKERTS Begriff der „anamnetischen Solidarität“ (PEUKERT 1990, S. 351) mit den „Opfern, die die Geschichte anderen zugemutet“ hat, bemerken, „daß menschliche Emanzipation ihre praktische Vernunft nie ausschließlich aus sich selbst beziehen kann“, und in Übertragung auf die Natur diesen Gedanken der Solidarität darin ausweiten, daß auch unser Verhältnis zur Natur nicht in dem aufgeht, was wir „von ihr wissen“ oder „über sie vermögen“ (BENNER 1987, S. 300), so ist das zwar eine vielleicht vergleichbare religiöse Erfahrung, zumal es weiter heißt, daß wir sonst „kein Bewußtsein mehr von dem (haben), was in religiöser Rede unter ‚Mitgeschöpflichkeit‘ zu verstehen ist“. Theologische und pädagogische Sachverhalte und selbst theologische und pädagogische Sprache sind aufeinander abbildbar; aber es bleiben gleichwohl zwei unterschiedliche „Sprachspiele“ (L. WITTGENSTEIN), denn die Überzeugung von der Notwendigkeit einer „anamnetischen Solidarität“ kann auch ohne den Glauben an Gott begründet werden. Mag der kultur- und theologiegeschichtliche Rückblick diesen Gedanken der erinnernden Solidarität mit den Opfern der Geschichte mit dem stellvertretenden Opfer Jesu Christi am Kreuz zusammenbringen, das zeitgenössische säkulare Bewußtsein muß das keineswegs nachvollziehen. Daher ist, wenn sie denn überhaupt gewollt ist, jede Verständigung zwischen Pädagogik und Theologie unter dem Prinzip der uneingeschränkten Achtung vor der Differenz zu suchen.

Literatur

- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München 1987.
- BOHNSACK, F./NIPKOW, K. E.: Verfehlt die Schule die Jugendlichen und die Allgemeine Bildung? (Comenius-Institut), Münster 1991.
- BREZINKA, W.: Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. München/Basel 1978.
- CANCIK, H.: „Die Würde des Menschen ist unantastbar“. Religions- und philosophiegeschichtliche Bemerkungen zu Art I GG. In: H. FUNKE (Hrsg.): Tradition und Utopie. Würzburg 1987, S. 73–107.
- COMENIUS, J. A.: Pampaedia. Lat. Text und dt. Übersetzung. Hrsg. v. D. TSCHIZEWSKIJ, (PF 5). Heidelberg ²1965.
- DAUBER, H. et al. (Hrsg.): Bildung und Zukunft. Ist das Universum uns freundlich gesonnen? Weinheim 1989.
- DREHSEN, V.: Lebensgeschichtliche Frömmigkeit. Eine Problemskizze zu christlich-religiösen Dimensionen des (auto-)biographischen Interesses in der Neuzeit. In: SPARN, W. (Hrsg.): Wer schreibt meine Lebensgeschichte? Biographie, Autobiographie, Hagiographie und ihre Entstehungszusammenhänge. Gütersloh 1990, S. 33–62.
- EV. KIRCHE IN DEUTSCHLAND (Hrsg.): Die Evangelische Kirche und die Bildungsplanung. Gütersloh/Heidelberg 1972 (EKD 1972).
- EV. KIRCHE IN DEUTSCHLAND (Hrsg.): Bildung und Erziehung (Die Denkschriften der EKD, 4/1). Gütersloh 1987 (EKD 1987).
- EV. KIRCHE IN DEUTSCHLAND (Hrsg.): Glauben heute. Christ werden – Christ bleiben. Gütersloh 1988 (EKD 1988).
- EV. KIRCHE IN DEUTSCHLAND (Hrsg.): Der Dienst der Evangelischen Kirche an der Hochschule. Eine Studie im Auftrag der Synode der EKD. Gütersloh 1991 (EKD 1991).
- FLITNER, A.: Die Kirche vor den Aufgaben der Erziehung. (PF 9). Heidelberg ²1959.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 1950, ¹⁴1974 (= GS 2, S. 123ff.).
- FOWLER, J. W.: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn. Gütersloh 1991 (am.: Stages of Faith, 1981).
- GÖTTLER, J.: System der Pädagogik. München ⁸1948.
- HANSELMANN, J. et al. (Hrsg.): Was wird aus der Kirche? Ergebnisse der zweiten EKD-Umfrage über Kirchenmitgliedschaft. Gütersloh 1984.
- JOHANNSEN, F./NOORMANN, H. (Hrsg.): Lernen für eine bewohnbare Erde. Bildung und Erneuerung im ökumenischen Horizont (FS U. BECKER). Gütersloh 1990.
- KANT, I.: Werke in sechs Bänden. Hrsg. v. W. WEISCHDEL. Darmstadt 1963.
- KAUFMANN, F. X.: Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven. Tübingen 1989.
- KLAFKI, W.: Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1985, ²1991, S. 31–86. (a)
- KLAFKI, W.: Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1985, S. 12–30. (b)
- KÖPF, U.: Art.: Erfahrung. III. Theologiegeschichtlich. 1. Mittelalter und Reformation. In: TRE, Bd. 10, Berlin/New York 1982, S. 109–116.
- LENZEN, D.: Erwartungen der Erziehungswissenschaften an die pädagogischen Ein-

- sichten der christlichen Theologie/Religionspädagogik. In: Religionspädagogisches Institut Loccum, Vorträge aus dem RPI, 1991, S. 5–19.
- LUHMANN, N.: Funktion der Religion. Frankfurt 1977.
- LUTHER, M.: An die Ratsherrn aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen (1524). In: Weimarer Ausgabe, Bd. 15, S. 27–52 (WA).
- LUTHER, M.: Eine Predigt, daß man Kinder zur Schule halten solle (1530). In: Weimarer Ausgabe 30, II, S. 517–588 (WA).
- MIRANDOLA, G. P. DELLA: De hominis dignitate. In: Ders.: Über die Würde des Menschen. (Schriftenreihe Lux und Humanitas V). o. J., S. 49f.
- MOLTMANN, J.: Dient die „pluralistische Theologie“ dem Dialog der Welt-Religionen? In: *EvTheol* 49 (1989), S. 528–536.
- NIPKOW, K. E.: Grundfragen der Religionspädagogik. Bd. I: Gesellschaftliche Voraussetzungen und theoretische Ausgangspunkte. Gütersloh 1975, ¹1990.
- NIPKOW, K. E.: Grundfragen der Religionspädagogik. Bd. II: Das pädagogische Handeln der Kirche. Gütersloh 1975, ¹1990.
- NIPKOW, K. E.: Erziehung und Unterricht als Erschließung von Sinn. Zum Gespräch zwischen Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik in der Gegenwart. In: *EvErz* 29 (1977), S. 398–413 (= K. WEGENAST: Religionspädagogik. Erster Bd.: Der Evangelische Weg. Darmstadt 1981, S. 459–482).
- NIPKOW, K. E.: Zur Rekonstruktion der Bildungstheorie in Religion und Kirche. In: HANSMANN, O./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen gegenwärtiger Gesellschaft. Weinheim 1988, S. 441–463.
- NIPKOW, K. E.: Erziehung aus dem Glauben. Christentum als Wurzel personaler Kultur und Bildung. In: RÖHRS, H./SCHEUERL, H. (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung (FS W. Flitner). Frankfurt/M. u. a. 1989, S. 273–285.
- NIPKOW, K. E.: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft. Gütersloh 1990, ²1992.
- NIPKOW, K. E.: Schule und allgemeine Bildung. In: BOHNSACK, F./NIPKOW, K. E.: Verfehlt die Schule die Jugendlichen und die Allgemeine Bildung? (Comenius-Institut), Münster 1991, S. 57–142.
- NIPKOW, K. E./RÖSSLER, D./SCHWEITZER, F. (Hrsg.): Praktische Theologie und Kultur der Gegenwart. Ein internationaler Dialog. Gütersloh 1991.
- OELKERS, J.: Ist säkulare Pädagogik möglich? In: *EvErz* 42 (1990), S. 23–31.
- ORTH, G. (Hrsg.): Dem bewohnten Erdkreis Schalom. Beiträge zu einer Zwischenbilanz ökumenischen Lernens. (Comenius-Institut), Gütersloh 1991.
- OSER, F.: Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zu religiöser Autonomie. Gütersloh 1988.
- OSER, F./GMÜNDER, P.: Der Mensch. Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturalistischer Ansatz. Zürich u. Köln 1984, 2. Aufl. Gütersloh 1988.
- PESTALOZZI, J. H.: Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts (1797). SW. Hrsg. v. A. BUCHENAU u. a., 12. Bd. Berlin/Leipzig 1988, S. 1–166.
- PEUKERT, H.: „Erziehung nach Auschwitz“ – eine überholte Situationsdefinition? In: *Neue Sammlung* 30 (1990), S. 345–354.
- RAUSCHENBERGER, H.: Die Bildung der Wirklichkeit. In: DAUBER, H. (Hrsg.): Bildung und Zukunft. Weinheim 1989, S. 15–34.
- RÖSSLER, D.: Grundriß der Praktischen Theologie. Berlin/New York 1986, ²1992.
- ROUSSEAU, J. J.: Der Gesellschaftsvertrag oder Die Grundsätze des Staatsrechts. Hrsg. u. eingel. v. H. WEINSTOCK. Stuttgart 1958.

- ROUSSEAU, J. J.: *Emile oder Über die Erziehung*. Besorgt v. L. SCHMIDTS. Paderborn u. a. ⁹1989.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E.: *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*. Hrsg. v. R. OTTO. Göttingen ⁶1967.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E.: *Monologen nebst den Vorarbeiten*. Krit. Ausg. v. F. M. SCHIELE, 1902; 2. Aufl. v. H. MULERT (PhB 84). Leipzig 1814; Hamburg ³1978.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E.: *Kurze Darstellung des theologischen Studiums zum Behuf einleitender Vorlesungen*. Krit. Ausg. hrsg. v. SCHOLZ, H. Darmstadt ⁴1977.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E.: *Pädagogische Schriften*. Unter Mitwirkung von TH. SCHULZE, hrsg. v. E. WENIGER, Bd. 1: *Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*. Düsseldorf/München 1957 (= Ullstein TB, Frankfurt 1983).
- SCHWEITZER, F.: *Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage*. Habilitationsschrift Tübingen 1991 (Gütersloh 1992).
- TENORTH, H.-E. (Hrsg.): *Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft*. Weinheim/München 1986.
- TRACK, J.: Art.: *Erfahrung*. III/2. *Neuzeit*. In: TRE, Bd. 10. Berlin/New York 1982, S. 116–128.
- TREML, A. K.: *Einführung in die Allgemeine Pädagogik*. Stuttgart u. a. 1987.
- WELSCH, W.: *Unsere postmoderne Moderne*. Weinheim ²1988.
- WILHELM, TH.: *Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften*. Stuttgart 1967, 2. Neubearb. u. erweit. Aufl. 1969.

Abstract

In the opening section (I), the author attempts a historical explanation of the fact that, since the 1960s, religion has hardly been dealt with in pedagogics and, if so, only when the twofold question of the coherence and unity of pedagogics and its relation to the overall social practice caught up with educational science and reminded us of the individual and cultural function of religion. Referring to the modern process of socio-cultural differentiation, the author then (II) suggests to refrain from passing a sweeping judgement on Christian religion but rather to perceive it, too, in its historical development as ecclesiastical, social, and personal Christianity (just as ROUSSEAU and PESTALOZZI did before) and to conceive certain basic motives of pedagogical thought since the Enlightenment in their dialectical relation to the preceding development in the history of Christianity (Pietism), including biblical origins. On the basis of reformatory distinctions, SCHLEIERMACHER is able to show that theology and pedagogics are not subordinated to one another and that religious education is considered an independent topic in both fields (III). In a final part (IV), the results are specified and enlarged upon. In this, it is made clear that the view the author has taken does not reflect a common self-concept shared by the whole of pedagogics and of Protestant theology. In order to avoid misunderstandings, it is shown that the discourse between pedagogics and theology has to be based on the principle of unrestricted respect for the persisting differences.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. phil. Dr. theol. h. c. Karl Ernst Nipkow, Universität Tübingen,
Evangelisch-Theologisches Seminar, Praktisch-theologische Abteilung,
Hölderlinstraße 16, D-7400 Tübingen.