

Pädagogik – Ethik – Religion

Genese einer Fragestellung

1. Das theologische Erbe der Pädagogik

Religion und Pädagogik sind entfernte Verwandte.¹ Aber sie treffen sich selten und wollen auch wenig voneinander wissen, die Religion nicht, weil sie der neuzeitlichen Pädagogik ohne Gott misstraut, die Pädagogik nicht, weil sie sich von Religion emanzipiert hat. Die Emanzipation der Pädagogik von Religion ist eine Frucht der Moderne. Sie manifestiert sich in der Entwicklung moralischer Konzepte und pädagogischer Anthropologien, die ohne theologische Voraussetzungen auskommen, und zeigt sich seit dem 19. Jahrhundert institutionell in der Verdrängung der Theologie aus den Curricula des Erziehungssystems. Belege dafür finden sich vor allem im angelsächsischen Raum, exemplarisch sei der Streit um Theologie bei der Errichtung der Universität von London genannt, die 1827 eröffnet wurde, ohne Theologie, und 1829 zur Gegengründung des anglikanischen „King's College“ führte (Artz 1975, Sp.1098). Die Geschichte der neuzeitlichen Pädagogik ist also auch die Geschichte einer konfliktreichen Absetzbewegung der Pädagogik von der Theologie. Was bedeutet dieser Gesprächsabbruch für die Pädagogik?

Die historische Pädagogik hat mit unterschiedlichen Gewichtungen gezeigt, dass diese Absetzbewegung nicht ohne Mitnahmeeffekte vonstatten ging und als verkapptes theologisches Erbe in vielen pädagogischen Argumenten und Konzepten weiterwirkt (Oelkers, Osterwalder, Tenorth 2003). Man denke nur an „das Kind“, das in pädagogischen Debatten so gern als Argument für ganz unterschiedliche Erziehungsmaßnahmen benutzt wird. Das Kind ist sakral. Wer „das Kind“ nicht verehrt und vor allem anders versteht, als zu verstehen es das jeweilige pädagogische Dogma gestattet, hat schlechte Karten. Die Rede von „Ganzheitlichkeit“ und vom „ganzen Menschen“, um den sich der Lehrer als Seelen-Führer des Kindes zu kümmern habe, ist ebenfalls etwas Theologisches. Der Anspruch, Pädagogik könne für alle Probleme der Gesellschaft – die Gewalt und den Rechtsradikalismus, das Drogenproblem und die Volksgesundheit – eine Lösung anbieten, hat gar etwas von einer Heilslehre. Ihr Medium ist die propaganda fidei, die Verkündigung, ein zweifellos wirksames Mittel der Erziehung bei denen, die schon glauben. Sie ist aber nichts für Agnostiker und sie ist vor allem kein Instrument, um die Bildungs- und Ausbildungsansprüche moderner Gesellschaften zu erfüllen. Sagen wir ruhig, dass Pädagogik als Heilsinstrument gedacht zwangsläufig

1 Vgl. zur hier gebrauchten Metaphorik D. Fischer 2003

totalitär wird. Demokratie lebt dagegen von der Begrenzung von Macht. Das gilt auch für die Pädagogik.

Das theologische Erbe der Pädagogik ist jedoch nicht nur ein Negativposten oder Archiv des Verdrängten. Fritz Osterwalder hat darauf hingewiesen, dass theologische Konzepte wie die Erbsündenlehre oder die Gnade sich in der Geschichte der Pädagogik als mächtige Pädagogikgeneratoren erwiesen haben. (Osterwalder 2002) Natürlich waren diese theologischen Konzepte in ihrer konkreten Auswirkung ambivalent. Mal galt das Kind als Engel, mal als durch die Erbsünde gefallenes Geschöpf, dem man um seines eigenen Heiles willen, nichts durchgehen lassen durfte. Diese Konzepte brachten jedoch Praxen hervor, wie z.B. die Seelenführung, die einzig darauf hin angelegt war, dem anvertrauten Menschen zu helfen, damit er das Heil erlange. Vermutlich waren diese Konzepte für Jahrhunderte ein noch kaum erforschtes Motiv der pädagogischen Hinwendung zum Kind. Wenn das stimmt, dann bringt die Gleichgültigkeit der Pädagogik ihrem theologischen Erbe und ihren Transformationen des Religiösen gegenüber sie um ihr eigenes Selbstverständnis. Mehr noch: Theologisches Denken wirkt, wie wir bei Fritz Osterwalder lernen, in pädagogischen Begriffen der Gegenwart weiter, als verkappte Theologie, die mangels Selbstaufklärung im Kontext von Pädagogik ideologisch zu werden droht. Die Pädagogik kommt also nicht darum herum, sich zu diesem Erbe zu verhalten.

Wie dringlich diese Arbeit am eigenen theologischen Erbe ist, zeigt – wenn Sie ein aktuelles Beispiel erlauben – die so genannte Kopftuch-Affäre in Frankreich, an dessen öffentlichen Schulen Religion bekanntlich keinen Eingang findet, und der sehr unsicher gehandhabte Verlauf der Affäre in Deutschland. Es ist ganz offensichtlich so, dass der individuelle Glaube und seine Symbolik, also der schlichte Sachverhalt, dass muslimische Mädchen ein Kopftuch tragen, das laizistische Establishment in Frankreich und sein Reproduktionsinstrument, das Erziehungssystem, zu provozieren vermag, ja zur Entrüstung treiben kann. Und das ist gut so, schreibt der französische Erziehungswissenschaftler Soetard, denn diese Affäre und die öffentliche Reaktion darauf zeigen, dass ein nur an den Erfordernissen des Staates und der Nation ausgerichtetes Erziehungssystem dem Individuum und seinen Prägungen nicht gerecht wird. Wenn das so ist, dann lautet die pädagogisch einzig angemessene Frage nach Soetard: Wie ist der im Einzelnen „eingewurzelte Glaube zu bilden, so dass er zur [...] Veredelung des Menschen in und unter den Menschen“ dient (Soetard 1998, S. 52; zit. nach Schweitzer 2003, S. 19 f.). Soetard plädiert also für eine reflektierte Auseinandersetzung mit Religion. Nur sie werde dem Phänomen der Religionen und des Religiösen in der eigenen wie fremden Tradition gerecht. Gehen wir von hier zu unseren deutschsprachigen Verhältnissen zurück. Nicht jede fremde Religion ist dubios. Unsere Lehrkräfte an den Schulen werden jedoch diese Haltung gegenüber der Religion der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen, vor allem unter den Migrantenkinder, nur in dem Maße einnehmen, wie sie ihr eigenes Verhältnis zu Religion geklärt haben.

2. Versuchungen der Religionspädagogik

Reflektierter Umgang mit Religion kann schließlich auch die Religionspädagogik selbst davor bewahren, für alles eine Lösung haben zu wollen, sich für sog. „Schlüsselprobleme“ der Menschheit zuständig zu fühlen, die sie allein nicht lösen kann. Vor solcher fundamentalistischen Versuchung zur „Allzuständigkeit“ hat Dietrich Benner in einem viel beachteten Vortrag vor Religionslehrer/innen 2001 in Stuttgart die Zunft eindringlich gewarnt. In den Lehrplänen des Faches Religion werde „zuweilen eine Allzuständigkeit von Religion unterstellt oder in Anspruch genommen, die es nicht gibt, die so auch nicht wünschbar ist und die den Lehrern dieses Faches ihre Arbeit unnötig erschwert. Einen beträchtlichen Anteil an dieser Misere scheint mir [Benner] ein gewisser Schlüsselproblemhumanismus zu haben, der inzwischen ältere Anstrengungen um eine kategorial und exemplarisch ausgewiesene Legitimation der Unterrichtsfächer, ihrer Inhalte und Betrachtungsweisen vielerorts abgelöst hat.“ (Benner 2002, S. 67 f.).

Im Hintergrund dieser Kritik religionspädagogischer Entgrenzungen steht Benners Überzeugung, dass Kunst, Politik, Pädagogik, Ethik, Arbeit und Religion unterschiedliche Praxen menschlicher Gesamtpraxis sind, von denen aus selbstverständlich auf andere Praxen hin gesprochen werden kann, nicht aber ist es möglich, die eine durch die andere zu ersetzen. Dann ist also für unseren Zusammenhang gedacht Pädagogik nicht Religion und nicht Ethik, und Ethik nicht Pädagogik oder Religion und Religion ersetzt nicht die Ethik oder Pädagogik. (Benner 2001). Es komme vielmehr darauf an, „die Propria der ausdifferenzierten Bereiche menschlichen Denkens und Handelns so zu bestimmen, dass sie kategorial in einem nicht-hierarchischen Sinne voneinander unterschieden und so gegeneinander abgegrenzt werden, dass die in einem Bereich unter dessen jeweiligen Fragestellungen diskutierten Sachverhalte auch in den anderen Bereichen diskutabel bleiben. Zum Proprium religiösen Wahrnehmens, Denkens, Urteilens und Handelns aber gehört erstens, dass Religion Welt aus einem Sinnhorizont heraus wahrnimmt, deutet und auslegt, der der Erfahrung der Abhängigkeit des Endlichen von etwas entspringt, die nicht vom Menschen willkürlich und planvoll gesetzt und gestiftet wird.“ (Benner 2002, S. 57).

Diese Erfahrung wird freilich immer weniger gewusst, weil die traditionellen religiösen Agenturen, die Familie und die Kirchen, an Binde- und Prägekraft verlieren. Religion oder zumindest das Wissen um Religion als einer menschlichen Lebenspraxis muss daher, so Benner, gleichsam künstlich, durch Schule eben, tradiert werden. Aufgabe des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen ist es dann, „religiöse Erfahrungen im Medium des Unterrichts zu tradieren und zu reflektieren und Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass auch unter modernen Bedingungen die bewusste Wahl einer religiösen Lebensform möglich bleibt.“ (Benner 2002, S. 66). Dieser Aufgabe werde allerdings ein Religionsunterricht, der sich um alles Mögliche kümmert, um die Ethik und die Politik, die Pädagogik und die Ästhetik und darüber die Selbstbegrenzung auf

die Domäne der Religion vergisst, nicht gerecht. Oder mit Schleiermacher gesagt: Es ist genau, wenn alles *mit* Religion, nicht aber aus Religion getan wird.

Diese Formel steht m. E. freilich in dem Maße schon wieder auf der Kippe, wie die Spurensuche nach dem Religiösen in den Einzelpraxen jenseits der Domäne von Religion ins Leere läuft. Wahrscheinlich ist diese Entdeckung gut so. Wäre z.B. das Aufspüren von Religion in der Pädagogik wirklich wünschenswert? Haben wir in der Renaissance reformpädagogischer Stilfiguren nicht ein letztes Aufleuchten einer mit Religion noch irgendwie verbundenen pädagogischen Tradition (Oelkers 2004), die wir eingangs doch eher kritisch betrachteten? Ist die Hinwendung zu dieser pädagogischen Transformation des Religiösen (Baader 2004) in der neueren Religionspädagogik möglicherweise nicht eine Sackgasse, weil sie auf eine im Grunde vormoderne Pädagogik stößt, die der Religion unter den Zeichen der Moderne nicht aufhelfen wird?

3. Die Eröffnung des Gesprächs zwischen Pädagogik, Ethik und Religion – zu diesem Buch

Die Beiträge dieses Bandes beruhen auf Vorträgen eines Symposiums, das vom 15.–17. Januar 2004 an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe stattfand. Sie versuchen, das Verhältnis von Pädagogik und Religion auf eine zweifache Weise zu reflektieren, historisch und systematisch von der Pädagogik aus (Fritz Osterwalder, Dietrich Benner, Jürgen Rekus) und dann am Schluss auch von der Theologie her (Norbert Mette). Was diese Untersuchungen für das Erziehungssystem aussagen, beleuchten die Beiträge zu schulpraktischen Forschungen von Eva Marsal (Ethik), Rainer Bolle (Pädagogik) und Thorsten Knauth (Religion).

Die Autoren dieses Sammelbandes gehen davon aus, dass das Gespräch zwischen Pädagogik und Theologie auf einer gemeinsamen Schnittfläche ethischer Fragen wieder zu eröffnen wäre. Deshalb ist die Ethik mitbedacht. Sie hat in der Moderne eine der Pädagogik vergleichbare Absetzbewegung von der Theologie hinter sich. Es ist geradezu ein Kennzeichen der Moderne, dass sie Moral ohne Rückgriff auf Religion begründet und damit auch Moralpädagogik ohne Religion möglich ist und die theologische Ethik nicht umhin kann, als ihrerseits von der Rationalität und Autonomie des Menschen auszugehen, um kommunikabel zu bleiben, und die Religion als Sinnhorizont einzubeziehen, der kritisierend und integrierend hinzutritt, mit Folgen auch für die moralischen Entscheidungen, aber noch grundlegender für die Frage, wie der Mensch sein Leben verstehen könnte und was er aus dieser Einstellung heraus zu tun hätte. Diese religiöse Grundierung des Lebens schien in der Gegenwart Privatsache geworden zu sein, bis die kulturelle und religiöse Vielfalt in Schule und Gesellschaft uns an die Differenz und Ungleichzeitigkeit von Kulturen und Religionen jäh erinnert hat und der Streit um die Pluralismusfähigkeit von Religion und religiös begründeter

Moral (bis hin zur Kleiderordnung) den Schulen als pädagogisches Problem aufgezungen wurde.

Ein pädagogisches Problem? Ich meine ja. Die Akzeptanz des Anderen, die Anerkennung des Fremden und die Frage, was es heißt, ein verletzbarer Mensch zu sein, – all diese Haltungen und Rücksichtnahmen muss man Generation für Generation über einen langen Weg der Auseinandersetzung immer wieder von vorn lernen. Moderne Gesellschaften sind keine harmonische Einheit, sie leben eher von Konflikten, die zum genauen Zuhören zwingen und in deren Verlauf man beginnt, den anderen besser zu verstehen, vielleicht sogar zu schätzen.

Literatur

- Artz, J. (1975). *Newman-Lexikon*. Zugleich Registerband zu den Ausgewählten Werken von John Henry Kardinal Newman, Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag.
- Baader, M.S. (2004) *Erziehung als Erlösung. Transformation des Religiösen in der Reformpädagogik*. Weinheim und München: Juventa.
- Benner, D. (2001). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 4. völlig neu bearb. Auflage, Weinheim und München: Juventa.
- Benner, D. (2002). Bildung und Religion. Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis und zu den Aufgaben eines öffentlichen Religionsunterrichts heute. In: Battke, A. (Hrsg.): *Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft*. Freiburg/Br. u.a.: Herder-Verlag, S. 51–70.
- Fischer, D. (2003). *Entfernte Verwandtschaft? Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik*. In: *Religionspädagogische Beiträge* 51 (2003), S. 37–46.
- Oelkers, J., Osterwalder, F., Tenorth, H.-E. (Hrsg). (2003). *Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Oelkers, J. (2004). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. 4. vollst. überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim und München: Juventa.
- Osterwalder, F. (2002). *Rezension zum Lexikon der Religionspädagogik, hrsg. v. N. Mette und F. Rickers, 2 Bände, Neukirchen: Neukirchner Verlag 2001*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 H. 4 (2002), S. 639–643.
- Schweitzer, F. (2003). *Pädagogik und Religion. Eine Einführung*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Soetard, M. (1998). Die Gefährdung der Allgemeinbildung durch das Kopftuch. In: Gogolin, I., Krüger-Potratz, M., Meyer, M.A. (Hrsg.). *Pluralität und Bildung*, Opladen: Leske und Buderich.