

Allgemeine Pädagogik und Religion – Zum Verhältnis von Bildung, Erziehung und Religion

Christoph Lüth

In memoriam Annalise Lüth, geb. Burmeister
(1911–2003)

Es geht um die Frage, ob Religion in einem notwendigen oder nur zufälligen Verhältnis zu Erziehung und Bildung steht. Daher wird der Stellenwert, den *Religion* im systematischen Zusammenhang mit der Allgemeinen Pädagogik hat, untersucht. Zu diesem Zweck erläutere ich zunächst die seit längerem kontrovers debattierten Aufgaben einer Allgemeinen Pädagogik und prüfe dann eine Reihe von Entwürfen zur allgemeinen bzw. systematischen Pädagogik. Ich gehe dabei von der Annahme aus, dass im Zuge der »realistischen Wendung« (Roth 1962) in der Erziehungswissenschaft, der Rezeption der Gesellschaftstheorie der Frankfurter Schule in den 1960er und 1970er Jahren sowie der allmählichen Aufnahme von Impulsen der postmodernen Philosophie in die Pädagogik seit den 1980er Jahren der Stellenwert der Religion in der Erziehungswissenschaft problematisiert und zurückgedrängt wurde. Um verschiedene Phasen im Diskursverlauf vergleichen zu können, begrenze ich meine Studie auf den Zeitraum von 1960 bis zur Gegenwart, verzichte also darauf, auch auf pädagogische Diskussionen zu Religion und Erziehung in der DDR einzugehen. Nach einem Resümee des Diskursverlaufs und der Klärung seines Verhältnisses zu den genannten theoretischen Grundpositionen in der Erziehungswissenschaft sowie zum gesellschaftlichen Kontext skizziere ich meine eigene Position zu dieser Frage.

In vielen Teilen der Welt spielt die teilweise politisch instrumentalisierte Religion eine große Rolle (vgl. Senghaas 1998; Pollack 2001; Leicht 2004; Röhrich 2004). In dem bis dahin unvorstellbaren Extremfall des 11. September 2001 ist »die Spannung zwischen säkularer Gesellschaft und Religion [...] explodiert« (Habermas 2001). Nicht dieser religiös motivierte Terror, sondern andere Gründe erklären, weshalb im Kontrast zu einer weltweiten zentralen Rolle der Religion für Deutschland gilt: »Für die Minderheit. Die Deutschen wenden sich von der Religion ab.« Unter dieser Überschrift berichtet Der Tagesspiegel am 23.04.2003 über das Ergebnis der jüngsten Umfrage in Deutschland über religiöse Einstellungen. Trotz formell höherer Kirchennmitgliedschaft bezeichnen sich nur noch 39 % der Deutschen als religiös. Zur Bestätigung dieses Ergebnisses wird im Untertitel hinzugefügt: »Und selbst Kardinal Lehmann sagt, dass die Kirche nicht mehr viel zu melden hat« (Gehlen 2003).

Auf diesen gesellschaftlichen und politischen Tatbestand werde ich später zu- rückkommen, wenn ich unter dem Stichwort des kulturellen und gesellschaftlichen Kontextes danach frage, welche Bedeutung er für die pädagogische Theoriebildung hat. Im ersten Teil (1) werde ich nach dem Stellenwert der Allgemeinen Pädagogik fragen, dann (2) eine Reihe von Entwürfen für eine Allgemeine Pädagogik von den 1960er Jahren bis zum Ende des letzten Jahrhunderts unter dem Gesichtspunkt der Rolle von Religion für Erziehung und Bildung betrachten und (3) miteinander vergleichen, dabei nach der Bedeutung des gesellschaftlichen und kulturellen Kontextes für diese Entwürfe fragen und schließlich meine eigene Position zur Bedeutung von Religion für Erziehung und Bildung knapp kennzeichnen. Im Durchgang durch Entwürfe für eine *Allgemeine Pädagogik* möchte ich nicht nur eine theoriegeschichtliche Skizze zeichnen, sondern auch meine Position klären. Nicht also einfach und »umstandslos« möchte ich sagen, wie ich zu dieser Gretchenfrage stehe, sondern in Kenntnis vorliegender Problematisierungen und Antworten.

1. Zum Stellenwert der Allgemeinen Pädagogik

Es geht um die Bedeutung, die *Religion/Theologie* im Zusammenhang der *Allgemeinen bzw. Systematischen Pädagogik* (im Folgenden synonym verwendet, vgl. Binner [1991] 1993, 43; anders Gamm 1979, 30–31) hat. Bevor ich auf eine Reihe von Entwürfen für eine Allgemeine Pädagogik eingehe, muss ich den Stellenwert, genauer: die Aufgaben einer Allgemeinen Pädagogik umreißen. In neuerer Terminologie wird die Allgemeine bzw. Systematische Pädagogik als Teil einer weiter gefassten Allgemeinen Erziehungswissenschaft verstanden (Lenzen [1999] 2002; vgl. zur Neuorganisation in der Sektion »Allgemeine Erziehungswissenschaft« in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Wigger 2002). Ich begrenze mich auf den engeren Bereich der Allgemeinen Pädagogik. In ihr werden alle prinzipiellen Fragen zu Erziehung und Bildung erörtert.

Mit meiner Fragestellung habe ich zwei in der letzten Zeit problematisch gewordene Themen verknüpft: Bestimmung und Begründung einer Allgemeinen Pädagogik und Stellenwert der Religion für Erziehung und Bildung. Wer sich mit Vertretern der konkreteren Felddisziplinen in der Erziehungswissenschaft (wie z. B. Schulpädagogik, Erwachsenenbildung, Historische Pädagogik, Sozialpädagogik) über die Allgemeine Pädagogik unterhält, wird leicht mit der zuweilen spöttischen Frage konfrontiert, worin denn das Allgemeine der Allgemeinen Pädagogik bestehe. Wie sehr diese Frage schon zu einem Topos der Diskussion geworden ist, zeigt sich auch darin, dass Winkler sie in seinem Aufsatz mit Anspielung auf Brecht »Wo bleibt das Allgemeine? Vom Aufstieg der

rückkommen, wenn ich unter dem Stichwort des kulturellen und gesellschaftlichen Kontextes danach frage, welche Bedeutung er für die pädagogische Theoriebildung hat. Im ersten Teil (1) werde ich nach dem Stellenwert der Allgemeinen Pädagogik fragen, dann (2) eine Reihe von Entwürfen für eine Allgemeine Pädagogik von den 1960er Jahren bis zum Ende des letzten Jahrhunderts unter dem Gesichtspunkt der Rolle von Religion für Erziehung und Bildung betrachten und (3) miteinander vergleichen, dabei nach der Bedeutung des gesellschaftlichen und kulturellen Kontextes für diese Entwürfe fragen und schließlich meine eigene Position zur Bedeutung von Religion für Erziehung und Bildung knapp kennzeichnen. Im Durchgang durch Entwürfe für eine *Allgemeine Pädagogik* möchte ich nicht nur eine theoriegeschichtliche Skizze zeichnen, sondern auch meine Position klären. Nicht also einfach und »umstandslos« möchte ich sagen, wie ich zu dieser Gretchenfrage stehe, sondern in Kenntnis vorliegender Problematisierungen und Antworten.

Allgemeinen Pädagogik zum Fall der Allgemeinen Pädagogik« aufgreift – sie allerdings anders beantwortet als im Untertitel angedeutet (Winkler 1994). Handelt es sich hier also um etwas Abgehobenes, über allem Schwebendes, um nicht recht Greifbares, Spekulation, mithin um Überflüssiges? Denn die konkreten Inhalte wie z.B. Unterricht und Institutionen des Bildungssystems, die noch in Herbart's »Allgemeine Pädagogik« (1806) und in Schleiermachers Vorlesungen »Die Grundzüge der Erziehungskunst« (1826) neben den prinzipiellen Fragen zu Erziehung und Bildung behandelt wurden, sind vor allem im 20. Jahrhundert aus dem Gegenstandsbereich der Allgemeinen Pädagogik in die erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen verlagert worden. Der Prozess dieser Ausdifferenzierung wurde im 20. Jahrhundert entsprechend der weiteren Differenzierung des pädagogischen Feldes von der Elementarbereich (Kindergarten) bis zur Altenbildung verstärkt (Winkler 1994; Uhens 2002). Gleichwohl werden in Entwürfen für eine Allgemeine Pädagogik *prinzipielle Beziehe* zu den Themen der Teildisziplinen hergestellt: so zum Beispiel bei Gamm zu Didaktik, Schulpädagogik und Erwachsenenbildung (Gamm 1979) und bei Benner zur Allgemeinen Didaktik und zur Theorie pädagogischer Institutionen (Benner 2001). Was also sind die Gegenstände der Allgemeinen Pädagogik?

Ein Blick in die Literatur zeigt schnell, dass die Vertreter der Allgemeinen Pädagogik seit den 1970er Jahren vermehrt seit den 1990er Jahren intensiv über diese Disziplin nachgedacht haben (vgl. z.B. Brinkmann/Petersen 1998; Fuhr/Schultheis 1999). In seiner »Klassifikation der gängigen Auffassungen« über die »Aufgaben der Allgemeinen Pädagogik« stellt Uhl mit Blick auf die bis dahin vorgelegten Beiträge zu diesem Thema die folgenden Aufgabenbereiche zusammen:

Moralphilosophische Aufgaben

Es geht hier um Ziele und Mittel der Erziehung, also um eine »Philosophie der Erziehung« (Uhl 2001, 66). Empirische Forschung spielt neben der normativen philosophischen Erörterung über Ziele der Erziehung insoweit eine Rolle, als die Mittel zur Erreichung dieser Ziele untersucht werden. Hierzu gehören auch die Aufgabe, einen »pädagogischen Grundgedanken« (S. 76) darzulegen, der die »Einheit der Pädagogik gewährleisten oder wiederherstellen könnte« (S. 77). Unterschiede bei der Bearbeitung dieser Aufgabe ergäben sich nicht zuletzt dadurch, dass sie deskriptiv, in der Regel aber normativ gelöst würden.

Kritische und konstruktive Aufgaben

Während es unter der Rubrik »moralphilosophische Aufgaben« um den Entwurf und die Begründung von Erziehungs- und Bildungstheorien geht, bestehen die *kritische* Aufgabe darin, dass bereits vorliegende Erziehungs- und Bildungstheorien auf ihre »Ambivalenzen, Widersprüche und Aporien« (Zima 1994, 93, zitiert bei Uhl 2001, 67; vgl. Ruhloff [1990] 1993) hin untersucht werden. »Allgemeine Pädagogik« wäre in diesem Fall nur als ein anderer Name für »(kritische) Historiographie der Erziehungstheorien« aufzufassen« (Uhl 2001, 70). Eine solche kritische Analyse dient den spezialisierten Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft insofern *konstruktiv*, als sie ermöglicht, deren Forschungsgegenstände zu bestimmen. Durch diese Untersuchungen der Allgemeinen Pädagogik kann die Frage beantwortet werden, »durch welche Merkmale [...] ein Sachverhalt zum Gegenstand der Pädagogik und nicht (oder erst in zweiter Linie) zu einem Gegenstand einer anderen Wissenschaft, zum Beispiel der Nachbardisziplinen Psychologie und Soziologie« wird (Uhl 2001, 70). Sie ermöglichen es zudem, dass die Allgemeine Pädagogik das ganze Fach durch eine Fachsystematik ordnen kann. Weitere konstruktive Aufgaben werden darin gesehen, dass die Allgemeine Pädagogik die Spezialdisziplinen auf neue Fragestellungen aufmerksam machen, zu Kooperationen zwischen ihnen anregen kann (vgl. Noack 1999) und dass sie im Zusammenarbeit mit den Teildisziplinen die Grundbegriffe der Disziplin erläutert (»Analytische Philosophie der Erziehung«, Uhl 2001, 73).

Wissenschaftstheoretisch können diese Aufgaben also dadurch charakterisiert werden, dass sie teils philosophisch und normativ, teils empirisch zu bearbeiten sind. Es liegt auf der Hand, dass meine Frage nach der Rolle der *Religion* für Bildung und Erziehung vor allem unter dem kritischen und dem konstruktiven Aspekt einer »Philosophie der Erziehung« (zusammen mit einer Explikation der Begriffe Erziehung, Bildung und Religion in diesem Kontext), nicht zuletzt auch im Hinblick auf die Bestimmung eines Gegenstandsbereichs der Erziehungswissenschaft zu stellen ist.

Da die Allgemeine Pädagogik die grundlegenden Aufgaben von Erziehung und Bildung behandelt – so sehen es auch die im Folgenden zu betrachtenden Gesamtentwürfe dazu – ist zu erwarten, dass die Bedeutung der Religion für Erziehung und Bildung in diesen Entwürfen berücksichtigt wird, wenn diese sie zu solchen grundlegenden Fragen zählen. Wird sie hier übergangen, so ist das ebenfalls bedeutsam. Daher prüfe ich eine Reihe solcher Entwürfe. Ich gehe dabei von der Annahme aus, dass im Zuge der »realistischen Wendung« (Roth 1962) in der Erziehungswissenschaft und der Rezeption der Gesellschaftstheorie der Frankfurter Schule in den 1960er und 1970er Jahren sowie der allmählichen Aufnahme von Impulsen der postmodernen Philosophie in die Pädagogi-

gik seit den 1980er Jahren der Stellenwert der Religion problematisiert und zurückgedrängt wurde. Daher begrenze ich meine Studie auf den Zeitraum von 1960 bis zur Gegenwart in der Bundesrepublik Deutschland. Die Diskussionen zur Allgemeinen Pädagogik in der DDR (vgl. Cloer 1998; Eichler 1999) werde ich nicht berücksichtigen. Ich begründe diese Entscheidung nicht nur durch die prinzipiell andere Rolle der Religion im Kontext marxistischer Gesellschaftstheorie, sondern vor allem dadurch, dass erst eine solche Begrenzung einen Vergleich der vermuteten verschiedenen Phasen ermöglicht.

Unter der Voraussetzung, dass die »gegenwärtigen Theorien« zur Bildung sich »als ein geschlossenes [sc. vollständiges, Chr. L.] System ausgeben« und dass zwischen »Religion und Bildung ein notwendiger Zusammenhang besteht,« müssen – so Regenbrecht – diese Theorien sich »fragen lassen, ob sie dazu eine positive oder eine negative Antwort geben« (Regenbrecht 1993 In: Schneider [Hg.] 1993, 134). Genau genommen wird mit der Annahme eines »notwendigen Zusammenhangs« die Möglichkeit ausgeschlossen, zumindest aber sinnlos, sich dazu negativ zu äußern. Die gemeinten Bildungstheorien könnten nur nach der Art befragt werden, in der sie diesen Zusammenhang bestimmten. Daher ist zu prüfen, ob der hier angenommene Zusammenhang notwendig oder nur zufällig ist, abhängig von normativen Entscheidungen.

2. Aussagen zur Rolle der Religion in Gesamtentwürfen für eine Allgemeine Pädagogik

Aus den Gesamtentwürfen für eine Allgemeine Pädagogik seit den 1960er Jahren habe ich diejenigen ausgewählt, die ein Spektrum verschiedener Bestimmungen zur Rolle der Religion für Bildung und Erziehung abdecken.

**Christliche Religion als Basis einer Allgemeinen Pädagogik:
Esterhues und Henz**

Esterhues veröffentlichte in dem gleichen Jahr, in dem Roth seine später berühmten gewordene Forderung nach einer verstärkt *empirischen* Forschung in der Erziehungswissenschaft vortrug (Roth 1962), seine »Allgemeine Pädagogik im Grundsinn« (Esterhues 1962). Im Gegensatz zu Roths Forderung argumentiert er nahezu ausschließlich normativ, auch wenn die Allgemeine Pädagogik »eine beschreibende und eine normgebende Seite« habe (Esterhues 1962, 14). Von einem »christlichen, nähertin vom katholischen Standpunkt« (ebd., Vorwort) möchte er »allgemeingültige Grundsätze für die Erziehungs- und Bil-

dungsarbeit überhaupt aufstellen«, und zwar von einer bestimmten »Auffassung [...] vom Wesen des Menschen« (S. 14) aus. Genau genommen können seine Grundsätze also nur im Rahmen dieser Auffassung gültig, mithin nicht allgemeingültig sein. Auch wenn er Aussagen aus verschiedenen Wissenschaften (Soziologie, Biologie, Psychologie, Anthropologie) einbezieht, begründet er seine Erziehungslehre vor allem theologisch. Was er über die Erkenntnisse der Wissenschaften vom Menschen (Anthropologie) sagt, gilt für ihn sinngemäß für alle Wissenschaften: Diese »Erkenntnisse sollen vor allem zeigen, dass der Mensch, von welcher Seite man ihn auch betrachten mag, in seiner Wesenheit und seiner Bauform, durch seine Stellung in der Welt, gegenüber der Welt und gegenüber Gott, dem Schöpfer, uns das Ziel aller Erziehungs- und Bildungsarbeit nicht nur selbst klar vor Augen stellt, sondern dass er, so wie er von Gott, dem Schöpfer, gedacht und gewollt ist, auch das *Ziel selber ist*« (S. 20). Daher geht er mit Blick auf die Biologie von einer *Entelechie* des Menschen aus (S. 22). Die Soziologie stellt für ihn die Familie »in der bürgerlichen Gemeinde und im Staat, in der Volks- und Religionsgemeinschaft« (S. 30) dar.

Damit referiert er nicht nur deskriptive Aussagen zu Religion und Kirche, sondern verallgemeinert die Religion zu einem Merkmal aller Völker: »Sogar die religiösen Betätigungsweisen können und müssen nach Völkern und Zeiten verschiedene Betätigungsformen, also verschiedene Ordnungsformen annehmen, wobei die Lehr- und Sittenordnung, also das letztthin Formende, durchaus gleich bleibt« (S. 32). Allerdings zeigt er eine solche Übereinstimmung der verschiedenen Religionen nicht durch deren vergleichende Analyse. Wenn er auch einräumt, dass es nicht-religiöse Menschen mit einer materialistischen Weltanschauung und mit daher »nur relative[n], nach Zeit und wissenschaftlichen Aussagen wechselnde[n] Zielen« gibt, hält er eine »absolut und immer im Gewissen bindende Willenshaltung« (S. 37) als Ziel der Erziehung nur auf der Grundlage der christlichen Religion für möglich. Daher überrascht es nicht, dass erst die christliche Offenbarungslehre (Schöpfungsgeschichte, Mensch als »Gottes Bild« (S. 33), Erbsünde, Zehn Gebote, Gnade und Erlösung) den Aussagen der verschiedenen Wissenschaften über den Menschen ihren »unverrückbaren Boden geben« (S. 36). Er sieht den Menschen letztlich eingeordnet in eine christliche Teleologie. Als erstes Ziel der Erziehung ergebe sich daraus, dass »der Bereich des Religiös-Sittlichen aus absolut inneren Gründen zuoberst und an erster Stelle« steht (S. 42).

Das »Lehrbuch der Systematischen Pädagogik«, das Henz im Jahr 1964 veröffentlichte und dem er eine neu bearbeitete Auflage (1971, 1975) folgen ließ, liegt prinzipiell auf der Linie der Allgemeinen Pädagogik von Esterhues, auch wenn es erheblich differenzierter und wissenschaftlich anspruchsvoller verfasst ist. Hier geht es nicht um die scharfe Kritik, der Brezinka die erste Auflage dieses Lehrbuchs im Jahr 1966 vom Standpunkt des Kritischen Rationalismus aus

unterzog (vgl. Schmid-Jenny 1995; Tenorth 2004) und der Henz offensichtlich in den späteren Auflagen durch eine explizite Trennung zwischen normativer Erziehungslehre und Erziehungswissenschaft entgegenkommen wolle (Henz³ 1971, 19), auch nicht um das relativ geringe Gewicht einer solchen Allgemeinen Pädagogik in der heutigen Erziehungswissenschaft (auch aus der Sicht katholischer Fachvertreter, vgl. Horn 2003), sondern um die Aussagen zur Bedeutung der Religion für Erziehung und Bildung. Welche Reichweite sollen sie haben?

Auch wenn Henz bei seiner allgemeinen Definition des Erziehungs begriffs berücksichtigen will, dass das »Erziehungsdenken und -handeln nicht weniger Eltern und Erzieher, die religiös nicht oder kaum gebunden sind« (Henz³ 1971, 25), zu beachten sei, grenzt er ihre Geltung doch ein: »Sie [sc. die Definition des Begriffs ‚Erziehung‘] muss insofern ‚allgemein‘ sein, [...] als sie als Arbeits- und Denkgrundlage für möglichst viele Pädagogen akzeptabel sein muss, die auf dem Boden christlich-abendländischen Wertfhüllens und Denkens stehen« (S. 31). In dieser Definition wird also entgegen der vorher geäußerten Intention das Erziehungsverständnis religiös nicht gebundener Pädagogen ausgeschlossen. Der Geltungsbereich wird dadurch noch weiter eingeschränkt, dass die gesuchte allgemeine Definition nur für »möglichst viele Pädagogen« auf abendländisch-christlicher Grundlage akzeptabel sein soll. Nach dieser doppelten Begrenzung der Reichweite seiner Definition bestimmt er als obersten Wert der Erziehung den religiösen. Dieser sei – wie alle Werte – »eine Grundeigenschaft des Seins« (S. 58). Abgesehen davon, dass er mit dieser essentialistischen Bestimmung jedes Wertes die davon abweichenden Wertvorstellungen nicht-religiöser Menschen unter der Hand als eigentlich nicht-existent definiert, ist hier erneut ein Schwanken zwischen einer möglichst allgemeinen und einer auf die christliche Religion begrenzten Definition zu erkennen: »Die objektive Wertrangordnung ist nur insoweit allgemein und verbindlich, als der religiöse und sittliche Wert an erster Stelle stehen« (S. 56). Kurz danach unterscheidet er zwischen einer allgemeinen Religiosität und einer »kirchlichen Religiosität« (S. 62). Später schließt er jedoch die nicht-christliche Religiosität wieder aus, wenn er als obersten Wert der Erziehung den religiösen folgendermaßen bestimmt: »Glaube, Hoffnung, Caritas, persönliche und kirchliche Religiosität« (S. 97). Dieser Engführung im Sinne christlicher Religion entspricht es, wenn er als eine der »pädagogisch wesentlichen Grundthesen der Anthropologie« (S. 102) zusammenfasst: »Der Mensch ist das *gottgebildliche Wesen*: Menschliches Personsein kann verstanden werden in Analogie zum göttlichen Personsein. Der Mensch ist Bild seines Schöpfers, Teilhaber an der Freiheit Gottes« (S. 105).

Christliche Religion als Tradition und Gegenstand legitimierender Diskurse: Mollenhauer

In seinem Buch »Theorien zum Erziehungsprozess« (1972) verzichtet *Mollenhauer* von vornherein darauf sich – wie er es formuliert – sich anzumaßen, eine »Allgemeine Pädagogik« zu verfassen, also einen Standpunkt einzunehmen, »von dem aus sowohl Zusammenfassung wie auch Beurteilung der Verzweigungen einer wissenschaftlichen Disziplin [sc. der Erziehungswissenschaft] möglich ist« (Mollenhauer 1972, 7). Ihm gehe es nur um Theorien zur Erziehung – nicht um eine »Theorie der Erziehung« –, die offensichtlich im Sinne der »realistischen Wendung« zweiterlei gemeinsam hätten: »Sie erlauben eine genaue Beschreibung der Erziehungsvorgänge als interpersonelle Ereignisse und sie erlauben, die je besondere Gestalt dieser Ereignisse auf den Kontext ihrer gesellschaftlichen Genese zu beziehen« (S. 7). Wenn ich hier trotzdem dieses Buch berücksichtige, so aus folgendem Grunde: Mollenhauer möchte für die »Erziehungswissenschaft das interaktionistische Paradigma [...] enthalten und so viele pädagogische Probleme wie möglich in dieses Paradigma [...] integrieren« (S. 7). Mit diesem Versuch stellt er in Aussicht, möglichst viele pädagogische Probleme unter dem Gesichtspunkt des Interaktionismus zu bündeln und so einen *Zusammenhang* zwischen verschiedenen Prozessen herzustellen – also formal genau das in Angriff zu nehmen, was die Vertreter einer Allgemeinen Pädagogik durch Entwicklung eines pädagogischen Gedankenganges zu erreichen versuchen. Daher frage ich danach, ob Religion in seinen Ausführungen zu Interaktionen im pädagogischen Feld in seinem Kapitel »Erziehung als kommunikatives Handeln«, »Erziehung als Interaktion« und »Erziehung als Re- produktion« eine Rolle spielt.

An zwei Stellen bezieht Mollenhauer sich auf Religion: zunächst dort, wo er aus Schleiermachers Strukturierung des pädagogischen Feldes die Feststellung übernimmt, dass »Selbstverwirklichung [...] nur in konkreten gesellschaftlichen Lebensbereichen, in *Stadt, Kirche, geselligen Verkehr und Wissenschaft*« (S. 19) geschehe, sodann dort, wo er aus W. Flitners »Allgemeine Pädagogik« (1950) folgende These referiert: »Was wahre und echte Bildung sei, das ergibt sich anschaulich aus den Lebensformen, die in einem historisch bestimmten Lebenskreis als gültig empfunden werden« (Flitner 1950). Solche Ideale der Bildung werden nach Flitner »weder bewusst konstruiert noch kann ihre Gültigkeit wissenschaftlich nachgewiesen werden« (Flitner 1950). Das gelte auch für die religiöse Dimension (»verstehend und tätig in die Kirche [...] eingliedern« (Flitner 1950, alle Zitate bei Mollenhauer 1972, 43–44). So wirke die christliche Religion als Überlieferung, sei damit aber nicht wissenschaftlich begründbar. Obwohl Mollenhauer, ähnlich wie Schleiermacher es in seinen oben erwähnten Vorlesungen »Die Grundzüge der Erziehungskunst« (1826) getan hat, das

pädagogische Feld strukturieren will, argumentiert er auf einer allgemeineren Ebene als dieser, kommt dort also nicht auf Kirche und Religion zurück. Und im Hinblick auf die Frage nach der Begründbarkeit pädagogischer Ziele setzt er an die Stelle einer bloß traditionellen Tatsache (wie Religion und Kirche) als mögliche Legitimation jenen *Diskurs*, in dem die pädagogisch Interagierenden sich allererst über die Ziele ihrer Interaktion vernünftig verständigen können. Damit sei die »alte Weltanschauungspädagogik« (Mollenhauer 1972, 49) als normative Pädagogik überholt. Eine »Berufung auf Autoritäten (Kirche, Gruppenkonsens [...] usw.)« (S. 49) reiche als Begründung nicht mehr hin. Angewandt auf die bisher charakterisierten Gesamtentwürfe für eine Allgemeine Pädagogik (Esterhues 1962, Henz [1964]³ 1971) – die Mollenhauer zwar nicht nennt, aber prinzipiell meint – heißt das, dass sie allenfalls als Fortschreibung einer bereits bestehenden Tradition wirken, damit indes noch nicht begründet sind. An Stelle einer so durch Weltanschauungspädagogik begründeten Bildung und Erziehung fordert er, das im pädagogischen Handeln nicht zu umgehende »Normenproblem auf die Frage nach der *Form* des Bildungsprozesses« zu reduzieren: »Der Bildungsprozess muss so gedacht und gestaltet werden, damit der Educandus im pädagogischen Dialog, im Bildungsgespräch (Derbolav) sich nicht vorgegebenen normativen Erwartungen fügt, sondern in die Lage versetzt wird, den Anspruch der Selbstbestimmung zu realisieren« (Mollenhauer 1972, 49). Analoges solle für den Erzieher gelten. Der mit dem Adverb »so gemeinte Weg ist im Sinne der kritischen Rollentheorie der Frankfurter Schule der Diskurs mit den Strukturbestimmungen einer ›Individualisierung, ›Rollendistanz‹ und ›Autonomie‹ (S. 59, vgl. ebd. 57, 169-170) als »letzte[r] Legitimationsbasis für Lernzielentscheidungen« (S. 62).

Es muss hier nicht beurteilt werden, wie realistisch die Annahme eines solchen Diskurses ist, den er mit Verweis auf Apel und Habermas strukturiert und nach Prinzipien regelt. Für unsere Frage entscheidend ist zunächst: Religion und Kirche haben für Mollenhauer allenfalls als *fiktive* Tradition Bedeutung für Erziehung und Bildung, sind dadurch aber noch nicht hinreichend legitimiert. In seinen »Theorien zum Erziehungsprozess« verlagerter mithin die Frage nach der Rolle der Religion (und anderer Normen) auf die Ebene des Diskurses, macht ihre Begründung also von den Bedingungen einer vernünftigen, aufgeklärten Argumentation abhängig.

Christliche Religion als historische Tatsache: Lassahn

Ohne diese Legitimationsbasis zu erwägen, wird Lassahn in seinem »Grundriß einer Allgemeinen Pädagogik« neben anderen anthropologischen Konzepten das jüdisch-christliche Bild vom Menschen nur nennen: »Nach solch einem

»Bild-Entwurf haben im Abendland seit 2000 Jahren Menschen sich selbst gesehen, ihr Leben gestaltet und ihr gesamtes Handeln in der Welt eingerichtet. Millionen leben noch innerhalb dieses Bezugsrahmens« (Lassahn [1981]³ 1993, 52). Das ist der einzige Bezug auf Religion in dieser Allgemeinen Pädagogik: eine historische Tatsachenfeststellung aus der Distanz eines fast ethnologischen Blickes.

Christliche Religion kein notwendiger Gegenstand einer Allgemeinen Pädagogik: Gamm

In scharfer Abgrenzung von den »bisherigen Allgemeinen Pädagogiken der bürgerlichen Gesellschaft« (Gamm 1979, 14) entwickelt Gamm seine »Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft« (1979). Keine der bezeichneten früheren Entwürfe betreibe »eine hinlängliche Analyse der realen Voraussetzung von Erziehung und Bildung [...], sondern [alle reflektierten] gleichsam auf die Konstanz einer pädagogischen Zwischenwelt« (S. 14). Mit seinem Entwurf vom Standpunkt einer »materialistischen Pädagogik« knüpft er der Sache nach an Mollenhauers Forderung nach einer »materialistischen Erziehungswissenschaft« (Mollenhauer 1972, 182) an. Weder Mollenhauer noch Gamm konzipieren sie mit der naiven Annahme einer linearen Abhängigkeit eines Überbaus (z. B. Erziehung, Bildung) von der ökonomischen Basis, sondern gehen von einer wechselseitigen Abhängigkeit aus. Die »materialistische Pädagogik« soll den »zwischenmenschlichen und intergenerativen *Umgang*« in Erziehungs- und Bildungsprozessen »zunächst in seiner aktuellen Erscheinungsweise zu erfassen versuchen, um ihn dann auf sein gesellschaftliches Wesen zurückzuführen« (Gamm 1979, 32). Dabei gehe es darum, die Einflüsse von »Macht und Herrschaft« auf die »Normen, Anlässe, Verlaufsformen und Richtungsveränderungen« (S. 32) von Erziehung und Bildung zu erkennen.

Da dieser methodische Ansatz einer Allgemeinen Pädagogik auch die Analyse der Geschichte von Erziehung und Bildung einschließt, um die Grundbegriffe der Pädagogik aus den einzelnen Phasen der Gattungsgeschichte des Menschen zu erfassen, überrascht es nicht, dass Gamm wiederholt die Rolle von Religion, Theologie und Kirche historisch darstellt. Darauf braucht nicht eingegangen zu werden. Denn hier interessiert nur Gamm's *systematische* Auffassung zur Rolle der Religion für Erziehung und Bildung. Können wir eine solche Auffassung bei seinem Bewusstsein von der historischen Bedingtheit auch seiner Theorie überhaupt erwarten? Eine systematische Aussage im Sinne von unbedingt *konstanten* Normen und Prinzipien für Erziehung und Bildung würde seinem theoretischen Standpunkt widersprechen. Daher finden wir in

der Regel nur *Feststellungen* zur Rolle der Religion/Theologie in der Gegenwart: Wenn sogar die Theologie in »Schwierigkeiten [gerate], ihrem Auftrag, Wort und Weisung für alle Lebensbereiche zu vermitteln, gerecht zu werden«, müsse die Pädagogik erst recht bei dem Versuch scheitern, ihre Normen durchzusetzen (S. 31, vgl. S. 162). Eine solche Relativierung des Einflusses der Religion zeige sich auch in der Erziehung. Soweit diese sich nämlich in einer religiösen Erziehung spezifiziere, also nur noch bestimmte Gruppen erreiche, sei sie nicht mehr Gegenstand einer Allgemeinen Pädagogik. Daher stünden neben dem Weg der Wissenschaft die beiden anderen Wege zur Erkenntnis von »Natur, Geschichte und Gesellschaft« – Religion und Kunst – »nicht allen gleichermaßen offen, da sie ästhetisches Vermögen oder Glaubensüberzeugungen voraussetzen, die nicht durch logisch strukturierte Lernprozesse jederzeit erreichbar seien (S. 108). Die hierfür vorausgesetzte religiöse Prägung werde im Elternhaus bewirkt. Soweit ein heranwachsendes Kind dadurch »gleichsam auch in metaphysischer Hinsicht beschrifft« wurde, könne es sich später nur durch »ungeheurem seelischen Leistungen« davon ablösen (S. 149). Schließlich rechnet er bei seiner »Didaktik des gesamten Lebens« (S. 184), in der er die Stufen des Lebens von der frühen Kindheit bis zum Alter pädagogisch zusammenfasst und in einen Generationenzusammenhang stellt, mit dem Fall, dass die Religion nicht mehr Trost spende: »Wenn ein solcher Gedankengang Anerkennung findet, so lässt sich auch das unausweichliche Ende jeder Person in pädagogische Reflexion nehmen. Für die nicht (mehr) religiösen Menschen muss der Abgang bei voller Sakularität durchgeholt werden. Die Tröstungen aller Propheten und auch die eines COMENIUS vermögen nichts auszurichten, wo die Glaubensgrundlage fehlt« (S. 183-184).

Gleichwohl ist – bei diesen Feststellungen zur Relativierung der Religion und zu ihrer möglichen Belastung bei einer sich von ihr lösende Entwicklung Heranwachsender und Erwachsener nicht überraschend – eine *systematische* und *normative* Position zu erkennen, der zufolge Religion (troitz einiger vorwärts weisender Momente in der Vergangenheit im pädagogischen Gesamtentwurf des Comenius) eine historisch zu überholende Stufe ist. Bemerkenswert ist, dass Gamm seine gesellschaftspädagogische Utopie für eine Weltgesellschaft in teilweiser Analogie zu – nicht aber in Anlehnung an – Prinzipien einer theologisch begründeten Erziehungs- und Bildungstheorie entwirft. Zwar sei die religiöse Dimension weitgehend überholt, nicht aber die Frage, was an ihre Stelle treten solle. Die Religion, die bei »COMENIUS noch Triebkraft zu Humanität und geistig-sittlicher Freiheit« gewesen sei, »verlornte sich als Herrschaftsmittel, wurde zum obrigkeitlichen Religionsunterricht« (18./19. Jh.) (S. 182). Während Comenius seinen pädagogischen Entwurf noch aus »heilsgeschichtlichen Zusammenhängen abgeleitet« habe, hältten Humboldt und Goethe diese Zusammenhänge verlassen: Bei ihnen stehe der pädagogische Zukunftsentwurf »bereits

unter dem klassischen Anspruch, dass die Menschheit ihr eigener Schöpfer werden müsse« (S. 182). Man muss hier genau lesen, um nicht den religiösen Imperium eines Comenius aus Gamm's Utopie herauszuleSEN. Auch sein Vergleich mit der Bergpredigt soll – neben seiner Beziehung auf Kants Ethik – nur ein Beispiel für »unverrückbare Maßstäbe« geben, die für die »Würde des Menschen« zu verlangen seien (S. 199), aber keine christliche Begründung für seine Utopie. In ihr bezieht er sich vielmehr auf jene »fortschrittlichen Gestalten vor allem des 18. Jahrhunderts«, die in der »Herstellung der Gerechtigkeit, der Freiheit, des menschenwürdigen Umgangs« (S. 73) das Ziel einer weiteren Entwicklung sahen: »Dies wäre die geforderte Vollkommenheit und zugleich der Übergang in eine Phase der Geschichte, die mit Sicherheit nicht mehr nach bürgerlichen Maßstäben zugeschnitten sein wird, sondern sich global an der Mehrheit, und das ist die so genannte Dritte Welt, zu orientieren hat« (S. 73).

Religion als Gegenstand kritischer Reflexion und Selbstbestimmung in Bildungsprozessen: Benner

Als Benner seinen Entwurf für eine Allgemeine Pädagogik vorlegte (Benner 1987,⁴ 2001 – von dieser »völlig neu bearbeiteten«, vierten Auflage geht ich im Folgenden aus), bezog er sich zum Beispiel auf so verschiedene philosophische Richtungen wie den Deutschen Idealismus (vor allem Kant, Fichte, Hegel) und die Frankfurter Schule sowie u. a. auf die pädagogischen Theoretiker Humboldt, Schleiermacher und Herbart. Auch Benner bezieht wie Gamm seinen Entwurf für eine Allgemeine Pädagogik auf das gesamte Feld der Praxis, differenziert es aber stärker und anders als jener. Während Gamm Gesellschaft, Ökonomie und Politik ins Zentrum rückt und die Funktion der Pädagogik in Relation zu diesen Bereichen darstellt und erörtert, unterscheidet Benner nicht nur zwischen sechs Teilbereichen der »menschlichen Gesamtpraxis« (S. 29), sondern ordnet – wie Mollenhauer (1972) und Gamm (1979) jede lineare Abhängigkeit zwischen Überbau und Basis zurückweisend – die Pädagogik auf gleicher Ebene ein: Arbeit, Ethik, Pädagogik, Politik, Kunst und Religion. Er fordert überdies, dass diese »koexistentiellen Praxen« (Benner 4²⁰⁰¹, 43) gleichrangig sein sollen. Das sei ein regulative Idee, »die wir anerkennen oder auch nicht anerkennen können« (S. 46). Für den Fall der Anerkennung dieser regulativen Idee folgt für Benner daraus zunächst, dass die Religion z. B. die Pädagogik nicht dominieren darf. Andernfalls würde ein religiöser Fundamentalismus begründet, den bereits Schleiermacher abgelehnt habe. Bestimmt Benner das Verhältnis zwischen Religion und Pädagogik über diese Negation hinaus näher, auch positiv? Oder meint Gleichrangigkeit, dass Religion in Erziehung und Bildung zwar eine Rolle spielen kann, nicht aber muss?

Um diese Fragen zu beantworten, müssen wir uns zunächst klar machen, was Benner unter *Religion* versteht. Er definiert religiöses Handeln folgendermaßen: »Es wird als Praxis der Lebenden mit den Toten ausgeübt und bezieht sich auf eine Verständigung über den Sinn des menschlichen Daseins, welche durch fremde Todeserfahrung veranlasst und in der Gewissheit des eigenen Todes gesucht wird« (S. 34). Für die inhaltliche Bestimmung eines Verhältnisses von Pädagogik (als Theorie und Praxis) und Religion ist es wichtig, sich darüber hinaus Benners Ablehnung einer Hierarchie auch unter den verschiedenen Religionen zu verdeutlichen. Alle Formen der Religionen seien unvollkommen. Die gegenläufige Auffassung, dass eine bestimmte Religion (z.B. die christliche) vollkommen sei, beende die »Fragen religiöser Praxis.« Auch »der reflexive Anspruch der Religion [ginge dann] verloren« (S. 35).

Um die damit bereits anggedeutete Form des Umgangs mit Religion in Bildung und Erziehung weiter zu bestimmen, werde ich jene vier Prinzipien kurz charakterisieren, die Benner unter Berücksichtigung früherer Theoretiker formuliert und die helfen sollen, den oben für eine Allgemeine Pädagogik geforderten »umfassenden pädagogischen Grundgedanken« (S. 60) für alle pädagogischen Praxisfelder und die diesen entsprechenden Teildisziplinen – wenn auch nicht abschließend – zu entwickeln. Es handelt sich um die »Prinzipien der Bildsamkeit, der Aufforderung zur Selbsttätigkeit, der Überführung gesellschaftlicher in pädagogische Determination und der Ausrichtung der menschlichen Gesamtpraxis an der Idee einer nicht-hierarchischen und nicht-teleologischen Verhältnisbestimmung der Einzelpraxen« (S. 59).

Die beiden erstgenannten, im 18. und beginnenden 19. Jahrhundert in Europa von den oben genannten Philosophen und pädagogischen Theoretikern formulierten, der Sache nach aber schon vorher immer wirkenden Prinzipien (Bildsamkeit, Aufforderung zur Selbsttätigkeit) seien konstitutiv, ohne sie sei also keine pädagogische Praxis möglich. Die beiden letzten Prinzipien hätten erst *nach* der Formulierung der ersten aufgestellt werden können, hätten daher keine »übergeschichtliche Bedeutung« (S. 62) wie die beiden ersten. Sie regulierten das Verhältnis der pädagogischen Tätigkeit im Umfeld der neuzeitlichen Gesamtpraxis, seien also *regulative Prinzipien* – sind demnach normaliv –, während die erstenen *konstitutive Prinzipien* seien. Allerdings ist es zu bezweifeln, dass ohne das für Benner konstitutive Prinzip einer Aufforderung zur Selbsttätigkeit keine pädagogische Praxis möglich sei. Weder in der spartanischen Erziehung noch in der Erziehung in totalitären Staaten – um extreme Beispiele zu geben – ist es um Selbsttätigkeit gegangen. Dieses Prinzip hat also ebenfalls normativen Charakter, durch den nur bestimmte Prozesse als solche der Bildung abgegrenzt werden sollen.

Der individuellen Seite von Erziehung und Bildung ordnet Benner die konstitutiven Prinzipien der Bildsamkeit und der Aufforderung zur Selbsttätigkeit

zu, der gesellschaftlichen die beiden regulativen Prinzipien der »Überführung gesellschaftlicher in pädagogische Determinationen« und der »nicht-hierarchischen und nicht-teleologischen Verhältnisbestimmung der Einzelpraxen« (S. 59). Es ist kurz zu erläutern, in welcher funktionalen Relation diese Prinzipien stehen. Mit der Annahme der *Bildsamkeit* jedes Menschen schließt Benner die Behauptung aus, man könne bereits vor einem pädagogischen Einwirken *bestimmte* und *festliegende* Begabungen erkennen und messen. Vielmehr müsse man von einer anfänglichen *Unbestimmtheit* des Menschen ausgehen, die es ermögliche, sich selbsttätig mit Hilfe bestimmter Inhalte zu bilden. Zu einer solchen Bildung müsse durch Aufforderung zur Selbsttätigkeit angeregt werden, die vom Erzieher/Lehrer ausgehe. Um eine solche selbsttätige Bildung zu ermöglichen, sollen die gesellschaftlichen Einflüsse (Anforderungen zur Vermittlung bestimmter Inhalte, Fertigkeiten und Werte) im Sinne des regulativen Prinzips der Umformung in »pädagogische Determinationen« (d.h. mit Blick auf die Ziele und Interessen des Educanden) umgestaltet und im Sinne der »Idee einer nicht-hierarchischen und nicht-teleologischen Verhältnisbestimmung« (S. 59) als gleichrangig in Freiheit verarbeitet werden. Die Erinnerung nicht nur an die kontroverse Diskussion über H. Nohls Forderung, der Erzieher müsse im wohlverstandenen Interesse des Educanden die Forderungen der Gesellschaft prüfen und ggf. zurückweisen (vgl. Hoch 2004, 141–145, 161), sondern auch an die Festlegung von bestimmten Zielen mit hierarchischer Anordnung der Fächer in jeder Lehrplanentwicklung bestätigt, dass wir es hier mit *regulativen* Prinzipien zu tun haben.

Bedeutung der Religion in Bildungsprozessen

Diese notgedrungen knappe Skizze dürfte hinreichen, um unsere Frage nach der Rolle der Religion für Erziehung und Bildung zu beantworten: Religion als Lerninhalt und Tätigkeit kann im Rahmen dieser vier Prinzipien genau so wenig gefordert werden wie andere Lerninhalte. Das wäre Sache affirmativer Bildungs- und Erziehungstheorien, die Benner ausdrücklich nicht entwerfen möchte. Anders formuliert: Diese Prinzipien können bei der Frage berücksichtigt werden, wie bestimmte Bildungsprozesse *ermöglicht* werden (aufgrund der Prinzipien der Bildsamkeit und des »nicht-hierarchischen Ordnungszusammenhang[s] der menschlichen Gesamtpraxis«) und wie bestimmte Erziehungsprozesse *gestaltet* werden (nach den Prinzipien der »Aufforderung zur Selbsttätigkeit« und einer »pädagogischen Transformation gesellschaftlicher Einflüsse und Anforderungen« (Benner⁴ 2001, 128)). Daher sei es Aufgabe einer »nicht-affirmativen Erziehungstheorie« zu prüfen, ob die beiden Prinzipien der Aufforderung zur Selbsttätigkeit und der »pädagogischen Transformation« gesell-

schaftlicher Einflüsse auf Erziehung in bereits *vorgegebener* Theorie und Praxis der Erziehung berücksichtigt werden (S. 145). Hier soll also die *Intentionalität* von Erziehung durch das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit mit der Frage problematisiert werden, ob dabei die Selbsttätigkeit des Educanden gefördert wird. Weiter soll die *Funktionalität* der Erziehung daraufhin beurteilt werden, ob dabei die gesellschaftlichen Anforderungen pädagogisch transformiert werden. Entsprechend geht es in einer »nicht-affirmativen Bildungstheorie« darum, die »individuell und gesellschaftlich vorgegebenen Zweckbestimmungen« – wie z.B. Religion als Gegenstand des Unterrichts – mit Blick auf die beiden Prinzipien der »individuellen Bildsamkeit« und des »nicht-hierarchischen Verhältnisses der Einzelpraxen« (S. 150) zu beurteilen. Diese Prinzipien sind also nur hilfreich, um »handlungstheoretische Fragestellungen der Pädagogik zu identifizieren und zu ordnen« (S. 125). Um letzteres an unserem Beispiel der Religion zu veranschaulichen: Religionsunterricht darf im Sinne des Prinzips des nicht-hierarchischen Verhältnisses nicht fundamentalistisch zu einer Dominanz der Religion in einem Staat (einem »Gottesstaat« z. B.) führen. Betrachtet man Erziehung und Bildung im Religionsunterricht zusammen, so heißt das: Die vier Prinzipien sind teils Kriterien für eine Beurteilung von Theorie und Praxis eines Religionsunterrichts, teils ermöglichen sie es Lernenden, sich in Freiheit, also selbsttätig, mit Fragen der Religion im Sinne einer Selbst-Bestimmung auseinanderzusetzen, ihre anfängliche Unbestimmtheit also durch eigene Tätigkeit zu verlassen. Bildung als »allgemeinstre, regeste und freieste Wechselwirkung« zwischen Individuum und Welt, die bereits Humboldt forderte (Humboldt [1793/94]², 1969, 235–236, vgl. Benner⁴ 2001, 165), ist die Kurzformel, mit der Benner die von ihm geforderte Bildung kennzeichnet.

Religion ist also nur insofern Gegenstand der von Benner entworfenen Allgemeinen Pädagogik, als sie (1) zu den Einzelpraxen gerechnet wird, die fachlich Einfluss auf Erziehung und Bildung nehmen, und (2) Thema bereits vorliegender Erziehungs- und Bildungstheorien wie realisierter Erziehungs- und Bildungspraxis ist. Diese können aus der kritischen Perspektive seiner Allgemeinen Pädagogik – d.h. deren vier Prinzipien – analysiert, nicht aber begründet bzw. entwickelt werden (vgl. Benner 2002; Benner 2004). Vergleicht man die hier betrachteten sechs Entwürfe für eine Allgemeine Pädagogik, so ist es bemerkenswert, dass nur Benner die Perspektive erweitert, indem er ausdrücklich neben der christlichen die übrigen Religionen berücksichtigt – eine Konsequenz aus seinem regulativen Prinzip eines nicht-hierarchischen Verhältnisses der Einzelpraxen, jetzt angewandt auf die Religion als Einzelpraxis.

3. Vergleich zwischen diesen sechs Entwürfen für eine Allgemeine Pädagogik, ihre Beziehung zum gesellschaftlichen und kulturellen Kontext – und eigene Position

In seinem Aufsatz »EINE Allgemeine Pädagogik?« ([1990] 1993) geht Ruhloff von der »Uneinheitlichkeit der gegenwärtig wirksamen Grundgedanken« in den einzelnen »pädagogischen Systematiken bzw. Systemkeimzellen« als bekannter Tatsache aus und fragt, ob diese verschiedenen Systematiken »Platzhalter in einem zentrierten Verständigungsprozess« (S. 57–58) auf der Suche nach der *einen* Allgemeinen Pädagogik sind oder ob die Unterschiede dieser Entwürfe so groß sind, dass es sich empfiehlt, sie durch eine geltungs-analytische Prüfung zu begleiten. Die Unterschiedlichkeit der Ansätze zeige sich zum Beispiel darin, dass die jeweiligen pädagogischen Grundgedanken »verschiedenartig *dimensionierte Felder von Fragen*« (S. 58) aufrissen: »Ob heute noch die Religion in das Themenfeld pädagogischen Fragens hineinzuziehen ist und wenn ja, in welcher Aspiration – als faktisch überdauerndes Relikt der menschheitlichen Irrtumstradition oder als eine der fundamentalen Richtungen, die sich im Ganzen menschlichen Fragens unterscheiden lassen und in Rücksicht auf welche dann eine pädagogische Systematik zu entwerfen sei, das ergibt eine jeweils andere Ausformung des Grundrisses von Allgemeiner Pädagogik« (S. 58–59). Damit verknüpft Ruhloff eine Feststellung über die Unterschiedlichkeit der gegenwärtigen Entwürfe für eine Allgemeine Pädagogik mit der Frage nach der Bedeutung der Religion für pädagogische Fragen. Ich möchte zunächst diese Feststellung durch einen Vergleich der hier betrachteten Entwürfe unter dem Gesichtspunkt der Bedeutung der Religion konkretisieren, dabei nach ihrem gesellschaftlichen und kulturellen Umfeld fragen und abschließend kurz die Frage nach meiner Auffassung zur Bedeutung der Religion für Erziehung und Bildung aufgreifen.

Esterhues (1962) und Henz (1964/³ 1971) entwickeln ihren pädagogischen Grundgedanken normativ auf der dogmatischen Basis der christlichen Religion, die nur hier, sonst in keinem der Entwürfe konkret dargestellt wird. Zwar wollen beide dabei berücksichtigen, dass es nicht-religiöse Menschen gibt bzw. Anhänger nicht-christlicher Religionen, doch schließen sie diese Optionen für Alternativen dann wieder aus: Eine gültige Erziehung sei nur auf dem Boden der christlichen Religion möglich.

Mollenhauer (1972) nimmt zwar zur Kenntnis, dass es eine christliche Religion und Kirche gibt, hält die durch sie vermittelten Normen aber aufgrund einer bloßen Tradition nicht für legitimiert und begründet. Im Sinne der kritischen Rollentheorie der Frankfurter Schule fordert er, dass über pädagogische Normen nur in einem Diskurs zwischen Educanden und Pädagogen nach dem

Kommunikationsmodell von Apel und Habermas entschieden werden könne. Ohne die Legitimationsfrage zu stellen, stellt Lassahn ([1981] ³ 1993) nur als Tatsache fest, dass es neben anderen auch das jüdisch-christliche Bild vom Menschen gibt. Von dieser Tatsache geht auch Gamm (1979) aus, relativiert aber nicht nur den Stellenwert der Religion, sondern hält jede Religion für eine historisch zu überwindende Stufe in der Menschheitsgeschichte. An ihre Stelle sollte unter dem »klassischen Anspruch, dass die Menschheit ihr eigner Schöpfer werden müsse« (Gamm 1979, 182) eine Weltgesellschaft zur »Herstellung der Gerechtigkeit, der Freiheit, des menschenwürdigen Umgangs« (S. 73) treten.

Anders als Mollenhauer, Lassahn und Gamm geht Benner (*2001) von der Religion nicht nur als Tatsache aus, sondern erkennt er die Religion als eine der Einzelpraxen in der Gesellschaft an. Mit dieser Anerkennung kehrt er aber nicht zu der dogmatischen Position von Esterhues (1962) und Henz (1964/³ 1971) zurück, die in der christlichen Religion den höchsten Wert für Erziehung und Bildung sehen. Vielmehr stellt Benner Bedingungen für diese Anerkennung: Religion soll auf gleicher Ebene wie die übrigen Einzelpraxen Arbeit, Ethik, Pädagogik, Politik und Kunst stehen und wie diese nur unter bestimmten Bedingungen eine Rolle in Erziehung und Bildung spielen. Unter der Annahme einer ursprünglichen Unbestimmtheit jedes Menschen – die mithin auch die Annahme ausschließt, Religion gehöre zum Wesen des Menschen – soll Religion ein Angebot sein, das die Educanden selbstätig befragen und prüfen, über das sie folglich auch urteilen sollen. Diesem Modus des Fragens und Prüfens entspricht es, dass er eine Hierarchie der verschiedenen Religionen ablehnt. Notwendig, d. h. unvermeidbar, ist Religion für Erziehung und Bildung allerdings weder bei Benner noch – wenn auch aus anderen Gründen – bei Mollenhauer, Gamm und Lassahn. Allerdings wird Religion in allen hier betrachteten Entwürfen thematisiert.

Erinnert man sich bei der Übersicht über diesen Diskursverlauf von den beginnenden 1960er Jahren bis zum Ende des letzten Jahrhunderts daran, dass die beiden großen Kirchen in der Bundesrepublik vom Ende des Zweiten Weltkrieges bis zum Anfang der 1960er Jahre fast völlig unbestrittenen Institutionen waren (vgl. Pollack 2001) und dass sie im Zuge der Emanzipationsbewegung, des weiteren Säkularisierungsschubes und der Verschiebung von den mit den Kirchen verbundenen »Pflicht- und Akzeptanzwerten« wie »Disziplin, Gehorsam, Leistung, Fleiß, Bescheidenheit und Selbstbeherrschung« (Pollack 2001, 355) zu Werten der Selbstentfaltung der 1960er und 1970er Jahre in eine Krise geraten sind (die sich z. B. in den sprunghaft ansteigenden Kirchenaustrittszahlen zeigt, vgl. Pollack 2001), die durch den Diskurs einer postmodernen Philosophie seit den 1980er Jahren (vgl. Welsch ⁵ 1997) verschärft wurde, dann verblüfft die Parallelität zwischen den Entwürfen für eine Allgemeine Pädagogik

und der gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklung zunächst. So gesehen, sind die fest auf der (vor allem katholischen) Dogmatik aufruhenden Entwürfe von Esterhues (1962) und Henz (1964/³ 1971) ein Spiegelbild der damals relativ unangefochtenen großen Kirchen. Wenn man auch Auswirkungen der Theorie der Frankfurter Schule und des im Zusammenhang mit dieser wieder stärker thematisierten, theoretisch sublimierten Marxismus in den Konzepten Mollenhauers (1972) und Gammis (1979) erkennen kann, wenn man schließlich eine partielle Rezeption des postmodernen Pluralitäts- und Gleichrangigkeitstheorens in dem Entwurf Benners (1987/⁴ 2001) und in der skeptisch analysierenden Position Ruhloffs ([1990] 1993) nicht erkennen kann (zur konkreteren Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Religion und Postmoderne vergleiche Zieberitz 1995), so wäre es doch eine grobe Vereinfachung, eine genaue Parallele und Abhängigkeit zwischen diesen gesellschaftlichen und kulturellen Veränderungen und den genannten Entwürfen festzustellen. Nicht erklärt wäre durch die Annahme einer solchen Parallele mit entsprechenden Einflüssen auf den Diskursverlauf, dass in derselben Zeit prinzipiell *verschiedene* Konzepte für eine Allgemeine Pädagogik erarbeitet wurden. Diese Eigenlogik der Theorie zeigt sich nicht nur in den hier betrachteten, sondern auch in weiteren, hier nicht behandelten Entwürfen (z. B. Ballauff ³ 1970; Ballauff ³ 2000; v. Hentig 1996; Treml 2000).

Spiegelt sich aber zumindest der zunächst noch relativ unangefochtene, dann aber zunehmend unsicher gewordene Status der Kirche und der Religion in diesen Entwürfen für eine Allgemeine Pädagogik wider? Es ist bemerkenswert, dass nur Esterhues (1962) sich explizit mit einer Bedrohung der Kirche durch die weitergehende Säkularisierung auseinandersetzt: »Die meisten Fehler in Erziehen und Bilden entspringen in unseren Tagen und in unserem Kulturreiben aus dem Mangel an einer tief begründeten und das gesamte Leben bestimmenden Weltanschauung mit religiösem Fundament, dem unseligen Erbe der philosophischen Lehren seit dem Ende des offenerbarungsgläubigen Zeitalters« (Esterhues 1962, 116), kurz: der Säkularisierung. Eine solche Bedrohung wird in den späteren Entwürfen, als die Säkularisierung und die Emanzipationsbewegung anwachsen, nicht verzeichnet. Das kann – mit Ausnahme des Entwurfs von Henz (1964/³ 1971/⁴ 1975) – nicht überraschen, da eine solche Kritik voraussetzt, dass man die Religion verteidigt. Nicht eine Verteidigung ist in den Entwürfen seit den 1970er Jahren zu beobachten, wohl aber die Wahrnehmung, dass es die (christliche) Religion, wenn auch nur »irgendwie«, gibt: tradiert (Mollenhauer 1972), relativiert (Gamm 1979), als bloße Tatsache (Lassahn 1981/³ 1993), als mögliche Fragestellung (Ruhloff [1990] 1993) und schließlich als unter bestimmten Bedingungen anerkannte Tatsache (Benner 1987/⁴ 2001), nicht zuletzt als ein Bereich, der in den Hintergrund getreten ist. Ohne v. Hentigs Position in der Frage kennzeichnen zu wollen, scheint es doch für das Zu-

rücktreten der Religion in den meisten der hier betrachteten Entwürfen für eine Allgemeine Pädagogik signifikant zu sein, dass er seinem Essay mit dem knappen Titel »Bildung« zunächst folgenden längeren geben wollte: »Nicht ungerne hätte ich diesem Buch den Titel *Über die Bildung. Eine Rede an die Gebildeten unter ihren Verächtern gegeben*« (von Hentig 1996, 9). Bemerkenswert ist nicht so sehr, dass v. Hentig auf diese Anspruchung auf Schleiermachers Reden »Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern« (Schleiermacher [1799] 1993) vor allem aus Gründen der Bescheidenheit verzichtet hat, sondern das Spiel mit dem Gedanken, an die Stelle der *Religion* die *Bildung* in den Titel zu setzen.

Damit komme ich zu der Frage, wie *ich* die Bedeutung der Religion für Bildung und Erziehung einschätze, ungeschützt durch Literatur. Wenn ich es als Erziehungswissenschaftler auch nicht verantworten kann (allein schon wegen der mangelnden Fachkompetenz, aber nicht nur deswegen), wie ein Theologe eine christliche Dogmatik im pädagogischen Zusammenhang zu lehren (wie es Esterhues und Henz getan haben), sehe ich doch eine Bedeutung der Religion für Erziehung und Bildung in mehreren Punkten: zunächst, wie mir seit meiner Tätigkeit in Brandenburg – einem zur Zeit der DDR weitgehend atheistischen Land – und aufgrund meiner Kontakte zu einem evangelischen Gymnasium in Brandenburg und zu Dissidenten in der DDR noch klarer wurde, darin, dass die Kirche (um in dieser Form von Religion zu sprechen) Kindergärten und Schulen einrichtet und gestaltet. Welchen Kahlschlag die DDR in Fragen der Religion angerichtet hat und welche Leere seit dem Ende der Staatsjugendorganisation in den Köpfen vieler entstand, wurde mir in Gesprächen mit Studierenden deutlich, die nach Alternativen suchten (wenn auch nicht unbedingt religiösen). Für unverzichtbar halte ich die Kenntnis der christlichen Religion und anderer Religionen aber auch aus dem weiteren Grund, um die Literatur, viele Erziehungs- und Bildungstheorien, ganze Epochen der Schulgeschichte, selbst bestimmte Philosophen zu verstehen. So musste ich in einem Seminar zu Rousseau erklären, was unter Erbsünde zu verstehen ist, um Rousseaus scharfe Kritik an dieser Lehre und die nicht minder scharfe Reaktion des Erzbischofs von Paris, der Rousseaus »Emile« deswegen dem Scheiterhaufen übergeben ließ, überhaupt verständlich zu machen. Die Bibel war terra incognita.

Doch solche allgemeinen Stellungnahmen werden schwieriger, wenn es noch konkreter wird. In den wenigen Seminaren, in denen ich an der Universität Potsdam religiöse Themen direkt thematisierte (zu Menschenbildern und entsprechenden Formen der Bildung sowie zum Verhältnis von Bildung und Religion) entstanden Situationen einer merkwürdigen Befangenheit: Über alle anderen Religionen ließ es sich leichter, d. h. religions- und kulturstheoretisch und mit der Neugier auf das ganz Andere, sprechen als über die christliche: Sie war offensichtlich gleichzeitig zu fern und zu nah. Als zwei Referate den Duktus

und die Direktheit von Predigten annahmen, die ins Gewissen und von Gott redeten, wurde die Situation (»Du hast ja eine Predigt gehalten« lautete der Vorwurf) bedrückend und peinlich. Bereits vorab bei der Ankündigung des Seminars »Bildung und Religion – ein randständiges Thema?« (2004) hatte ich ein ungutes Gefühl, etwas zu riskieren. Was genau meinte ich zu riskieren? Dass zu wenige teilnehmen würden? (Es wurde dann stark besucht, und 60,6% der Studierenden gaben bei einer anonymen, gegen Ende des Semesters durchgeführtem Befragung »Interesse am Thema« als wichtigsten Grund für den Besuch dieser Lehrveranstaltung an.) Nein, es war die Befangenheit auch auf meiner Seite, über »so etwas« in einem Seminar zu sprechen. Ich tat es gleichwohl, da auch Religion zentral für eine Auseinandersetzung mit Grundlagenfragen des eigenen Lebens – insbesondere mit Blick auf Orientierungsbewegungen Heranwachsender –, der Gesellschaft und der Politik ist (allemaal zu Zeiten eines militanten Fundamentalismus). Darüber, so meinte und meine ich immer noch, müssten angehende Lehrer, auch Studierende des Magisterstudiums in Erziehungswissenschaft, etwas wissen. Bei der Lösung dieser Aufgabe erkenne ich jetzt eine starke Nähe zu dem zum Beispiel von Benner vertretenen Ansatz eines reflektierenden, fragenden, im Ergebnis nicht festgelegten Umgangs mit der Religion in Bildungsprozessen, und mit dem Ansatz von Ruhloff, vorliegende Systementwürfe auch mit Blick auf die Bedeutung der Religion skeptisch zu prüfen. Ob für solche Auseinandersetzungen der von Mollenhauer vertretene Diskurs taugt, müsste geprüft werden – etwa in dem Sinne der Suche nach einem *Weltethos*, das auch allen Religionen gemeinsam ist (Küng 1990; Nipkow 1992; Senghaas 1998). Allein angesichts der Tatsache, dass die verschiedenen Religionen gegenwärtig in fast allen Teilen der Welt eine zentrale Rolle spielen, halte ich die Utopie Gammis hingegen für eine schlechte Utopie.

Wie weit sich meine eigene religiöse Sozialisation in einem Elternhaus evangelisch-lutherischer Prägung und durch die Kirche, der ich bis heute – trotz mancher Zweifel – angehöre, in dieser Position wieder erkennen lässt, mögen andere beurteilen.