

Die religiöse Dimension der wissenschaftlichen Pädagogik in der Pluralität – Traditionen, Herausforderungen, Lösungsmodelle

Friedrich Schweitzer

Lange Zeit schien das Thema Religion in der wissenschaftlichen Pädagogik keine Rolle mehr zu spielen. Die einst so intensiven Diskurse zwischen Erziehungswissenschaft und Theologie etwa im Umkreis des Comenius-Instituts in den 1950er und 60er Jahren (vgl. dazu jetzt Elsenbast u. a. 2004, auch Kaufmann u. a. 1991) wurden zunehmend einer Zeit zugeordnet, an deren Voraussetzungen sich schon seit Jahrzehnten nicht mehr anknüpfen ließ. Der Versuch, gleichwohl an einer katholisch fundierten Pädagogik festzuhalten (s. etwa Böhm 1992, Schmid-Jenny 1995) ändert an dieser Einschätzung ebenso wenig wie die gelegentlichen Hinweise auf »Klassiker christlicher Erziehung« (März 1988), weil beides offensichtlich zumindest den *Mainstream* der erziehungswissenschaftlichen Theoriediskussion gar nicht erreichte.

Auch der vorliegende Band sollte nicht vorschnell als Beleg für die Wiederbelebung des Diskurses zwischen Pädagogik, Theologie und Religionspädagogik gewertet werden. Und doch ist es wohl nicht einfach Zufall, dass er sich in eine bemerkenswerte Reihe von Neuerscheinungen einordnen lässt – über »Formen des Religiösen« als Herausforderung für die pädagogische Anthropologie (Wulf/Macha/Liebau 2004), über Religion und Theologie als »verdrängtes Erbe« von Pädagogik und Erziehungswissenschaft (Oelkers/Osterwalder/Tenorth 2003) oder über das Verhältnis von »Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik« (Groß 2004 – mit Beiträgen von D. Benner, H. Peukert, J. Oelkers und V. Ladenthin). Auffällig ist darüber hinaus ein neues erziehungswissenschaftliches Interesse etwa an den »Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik« (Baader 2005) oder an Schulen in evangelischer Trägerschaft (Standfest/Köller/Scheunpflug 2005). Ebenso gehört der mir erteilte Auftrag, für die Reihe »Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft« eine eigene Monographie zur Einführung in »Pädagogik und Religion« zu schreiben (Schweitzer 2003b), in diesen Zusammenhang. Auch wenn die genannten Veröffentlichungen nicht durchweg Rechenschaft darüber ablegen, aus welchen Hintergründen das neue pädagogische Interesse an Religion erwächst, dürfte die veränderte Situation einer zum Teil Furcht einflößenden Präsenz von Religion in Gesellschaft und Öffentlichkeit dabei eine nicht zu vernachlässigende Rolle spielen. Der 11. September 2001 ist dafür zu einem traurigen Symbol geworden, das manchmal übersehen lässt, dass die verstärkt öffentliche Präsenz von Religion keineswegs auf Terrorismus oder Fundamentalismus eingeschränkt werden darf. Vielmehr entspricht es einer zunehmend multikulturel-

len und multireligiösen Gesellschaft, dass Religion einen veränderten Stellenwert auch auf der erziehungswissenschaftlichen Tagesordnung einnehmen sollte. Ein neuer Anlauf zu einem Diskurs zwischen Pädagogik und Religionspädagogik könnte daher derzeit besonders sinnvoll sein.

Die Beiträge des vorliegenden Bandes lassen ebenso wie die genannten Veröffentlichungen unschwer erkennen, dass der Zusammenhang von Religion und Pädagogik in mindestens vier Hinsichten aktuell bleibt:

- Hinsichtlich einer religiösen oder nicht-religiösen Begründung von Normen und Werten.
- Hinsichtlich der pädagogischen Anthropologie und des Menschenbildes mit seinen religiösen und weltanschaulichen Prägungen.
- Im Blick auf den pädagogischen Umgang mit Religion und Religionen in der (Welt-)Gesellschaft, aber auch in der individuellen Lebensgeschichte.
- Für das Anliegen einer Selbstaufklärung der Erziehungswissenschaft, das sowohl persönliche Prägungen (also die Autobiographie von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern) einschließt als auch den geschichtlich gesehen enormen Einfluss von Religion auf die Pädagogik in Deutschland und Europa.

Der vorliegende Beitrag soll sich gemäß der Konzeption dieser Publikation auf Konstitutionsfragen konzentrieren. Es wird also nicht um den gesamten Umkreis möglicher Schnittstellen zwischen Religion und Pädagogik gehen (dazu Schweitzer 2003b). Stattdessen möchte ich die These entfalten, dass zwar die traditionelle Form der religiösen Grundlegung von Erziehungslehren – noch ganz abgesehen von wissenschaftstheoretischen Fragen im engeren Sinne – schon angesichts der gesellschaftlichen, kulturellen und religiösen Pluralität in der Gegenwart für die Erziehungswissenschaft nicht zukunftsfähig ist, dass sich zugleich aber auch viele der modernen, sich von dieser Tradition bewusst absetzenden, disjunktiven Zuordnungen von Religion und Erziehungswissenschaft als problematisch erweisen. Deshalb ist heute die Suche nach neuen Zuordnungsmöglichkeiten jenseits des Gegensatzes zwischen Tradition und Moderne angezeigt.

1. Die Tradition: Religiöse Grundlegung von Erziehungslehren

Bei der Frage nach der traditionellen religiösen Grundlegung von Erziehungslehren wird auch in den erziehungswissenschaftlichen Beiträgen des vorliegenden Bandes gerne an frühe Vertreter wie Klemens von Alexandrien, Thomas von Aquin oder Johann Amos Comenius gedacht, die in der Regel nicht der

Neuzeit oder Moderne zugerechnet werden. Weniger bewusst ist die enorme Wirksamkeit konfessioneller Erziehungslehren auch im 19. Jahrhundert (dazu etwa Horn 2003), gerade in ihrer bleibenden Dominanz gegenüber den tendenziell erfolglosen Versuchen, Erziehungslehren naturwissenschaftlich-empirisch zu begründen (Oelkers 2004), und ebenso vergessen scheint der durchaus enge Zusammenhang zwischen Religion und pädagogischer Wissenschaftsentwicklung im 19. Jahrhundert (Tenorth 2003). Dass im 20. Jahrhundert nicht nur Autoren wie Esterhues und Henz (zu beiden vgl. Lüth im vorl. Band), die heute fast vergessen sind, sehr deutlich auf religiöse Begründungen zurückgriffen, sondern eben auch höchst einflussreiche und bis heute als klassisch angesehene Vertreter wie E. Spranger oder W. Flitner (dazu Schweitzer 2003b, S. 34 ff.), wird nur selten erinnert oder genauer untersucht. Das religiöse oder theologische »Erbe« der Erziehungswissenschaft (Oelkers/Osterwalder/Tenorth 2003) ist keine Angelegenheit nur einer fernen Vergangenheit, sondern reicht offenbar an die Gegenwart heran. Doch ist dabei keineswegs nur an direkte Rezeptions- oder Abhängigkeitsverhältnisse im Blick auf bestimmte Autoren zu denken. Vielmehr geht es um Grundfragen der abendländischen Geschichte und Tradition – etwa der Begründung von Pädagogik und Ethik zwischen Judentum und Christentum, die derzeit in der Erziehungswissenschaft kaum einmal thematisiert werden (als bemerkenswerte Ausnahme vgl. jedoch Brumlik 1992, 2001, 2002 u. ö.).

Die christliche oder, seit dem 19. Jahrhundert: zunehmend konfessionelle (also katholische oder evangelische) Grundlegung von Pädagogik (Dursch 1851, Palmer 1853, Überblick: Erlinghagen 1971) war so angelegt, dass das christliche bzw. evangelische oder katholische Verständnis von Anthropologie, Ethik und Religion als verbindliche Grundlage aller Pädagogik gelten sollte. Palmer bemüht sich in dieser Absicht ausdrücklich um den Nachweis der Konvergenz des Christlichen und des Humanen (Palmer 1864, 199). Dursch (1851) bezeichnet seine Pädagogik schon im Titel als »Wissenschaft der christlichen Erziehung auf dem Standpunkte des katholischen Glaubens«, ohne die Spannung zwischen der »Standpunkt«-Bezogenheit solcher Wissenschaft und deren allgemeinem Anspruch auflösen zu können. Alle Pädagogik sollte dem gewählten Standpunkt entsprechen. Dies war, in heutiger Sicht geurteilt, wohl eher eine religionspolitische als eine wissenschaftliche Forderung.

Die Plausibilität solcher Entwürfe setzt gleichsam eine vorab gegebene Bereitschaft dazu voraus, sich mit der jeweiligen konfessionellen oder religiösen Ausrichtung zu identifizieren. Insofern entspricht sie den zumindest regional relativ geschlossenen religiösen Verhältnissen, deren endgültige Auflösung vor allem in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts angesetzt wird (etwa mit der Auflösung des katholischen Milieus, Gabriel 1993). Insofern sollte – trotz der Bedenken bei C. Lüth (im vorl. Band S. 57) – doch eine deutliche Parallelität

zwischen der Entwicklung von Erziehungswissenschaft und gesellschaftlichen bzw. kulturellen und religiösen Veränderungen angenommen werden, auch wenn das Zusammenspiel zwischen Gesellschaft oder Kultur und Wissenschaft gewiss nicht in simplen Relationen etwa von »Basis und Überbau« abgebildet werden kann. Unter den Voraussetzungen gesellschaftlicher, kultureller und religiöser Pluralität war und ist eine Rückkehr zu einer solchen Grundlegung der wissenschaftlichen Pädagogik jedenfalls nicht mehr plausibel zu machen. Ein katholisches oder evangelisches Programm kann nicht mehr auf allgemeine Zustimmung hoffen (jedenfalls solange es seine allgemeine Geltung nicht auszuweisen vermag, was konfessionellen Programmen heute prinzipiell kaum oder gar nicht zugetraut wird).

Nicht mehr befriedigen kann heute allerdings die auch in den erziehungswissenschaftlichen Beiträgen des vorliegenden Bandes mitunter anzutreffende Annahme einer Säkularisierung, aufgrund derer Religion ihren Einfluss in der Gesellschaft überhaupt eingebüßt hätte (dazu kritisch und differenzierend Berger 1999, Pollack 2003). Auszugehen ist eher von einer religiösen Pluralität und einer religiösen Individualisierung – nicht von einem Religionsverlust insgesamt, sondern von einer wachsenden Vielfalt des Religiösen (mit zahlreichen Belegen: Schweitzer u. a. 2002). Die früher geläufige Gleichsetzung von gesellschaftlicher Modernisierung und Säkularisierung wird inzwischen in der (Religions-)Soziologie kaum mehr vertreten. Daraus ergeben sich für die Erziehungswissenschaft im Blick auf Religion mindestens zwei Herausforderungen:

- *Zum einen* muss das Verhältnis von Pädagogik und Religion angesichts religiöser Pluralität neu bestimmt werden. Wenn es stets mehrere religiöse Traditionen und Orientierungen in der Gesellschaft gibt, kann sich die wissenschaftliche Pädagogik von vornherein nicht auf nur eine davon festlegen.
- *Zum anderen* muss eigens beantwortet werden, wie das Verhältnis von Religion und Pädagogik in Zukunft – angesichts bleibender Einflüsse von Religion und des Zweifels an der Säkularisierung – aussehen soll.

Die Frage nach religiösen Grundlegungen und Prägungen von Erziehungslehren muss in der Situation der Pluralität zugleich über die sog. christlich-abendländische Tradition hinaus auch für andere Religionen gestellt und untersucht werden, was namentlich in Deutschland bislang weithin unterbleibt (vgl. dazu etwa bereits die Anlage des »Historischen Wörterbuchs der Pädagogik« mit seiner Zentrierung auf die griechisch-römische Antike und das Christentum, Benner/Oelkers 2004). Auch die internationale Diskussion bietet dazu aber noch vergleichsweise wenig Anstöße (zu Weltreligionen und pädagogischer Praxis: Tulasiewicz/To 1993, zu internationalen Perspektiven zum Zusammenhang von Christentum und Pädagogik: Tulasiewicz/Brock 1988). Angesichts der zunehmenden Multikulturalität und Multireligiosität in Deutschland und Europa zeichnen sich hier wichtige Zukunftsaufgaben und Forschungsdesiderate bei-

spielsweise für religionsvergleichende erziehungswissenschaftliche Untersuchungen ab. Eine zukunftsfähige und gesellschaftlich relevante Pädagogik kann sich die bewusste Beschäftigung mit religiösen Zusammenhängen jenseits des Christentums jedenfalls nicht ersparen. Erst solche Untersuchungen könnten dann auch klären, welche religiös-anthropologischen Voraussetzungen – etwa im Blick auf die Wertschätzung des Individuums oder des einzelnen Kindes – so in die europäische Kulturgeschichte eingegangen sind, dass sie auch dann noch die Pädagogik bestimmen, wenn sich diese solcher Prägungen nicht mehr bewusst ist.

2. Religion – Pädagogik – Erziehungswissenschaft: Umgang mit den Herausforderungen der Pluralität

Eine Form, mit dem Verhältnis von Pädagogik und Religion unter den Voraussetzungen der Pluralität umzugehen, kann in der Unterscheidung zwischen Pädagogik einerseits und Erziehungswissenschaft andererseits gesehen werden. Das Verhältnis zwischen pädagogischer Praxis und erziehungswissenschaftlicher Theorie ist dabei bewusst disjunktiv bestimmt. Eine »säkulare Pädagogik« mag dann zwar unmöglich sein (Oelkers 1990), aber die Erziehungswissenschaft verhält sich in dieser Sicht zu allen religiösen Bindungen in der pädagogischen Praxis bestenfalls analytisch und rekonstruktiv. Religiöse Bindungen oder Grundlagen für die Erziehungswissenschaft kann es demnach jedenfalls nicht geben, auch wenn in der pädagogischen Praxis durchweg mit religiös bestimmten Motiven gerechnet werden muss.

D. Benner (2004) hat in dieser Hinsicht auf eine einleuchtende, bislang wenig beachtete Parallele in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Erziehung einerseits und Religion andererseits hingewiesen: So wie im Zuge einer fortschreitenden Verwissenschaftlichung aus Pädagogik Erziehungswissenschaft werden soll, so kann auch ein Übergang von der Theologie zur Religionswissenschaft gefordert werden. Das Verhältnis zwischen Religionswissenschaft und Theologie wäre dabei ebenso disjunktiv wie das zwischen Erziehungswissenschaft und Pädagogik, woraus eine gleichsam natürliche Nähe zwischen Erziehungswissenschaft und Religionswissenschaft gefolgert werden könnte. Benner folgt dieser Sichtweise allerdings nicht. Vielmehr sieht er eine vollständige Trennung von Theorie und Praxis im Blick auf Pädagogik und Religion weder als möglich noch als wünschenswert an, weil sie den Gegebenheiten in diesem Feld nicht gerecht werden würde: »Der dualistisch nicht auflösbare, zu bewahrende Sinn der Trias von Praxis, Handlungstheorie und Wissenschaft könnte, so gesehen, darin liegen, dass die Wissenschaften von der Erziehung und von der Reli-

gion auf eine Reflexion, Aufklärung und Weiterentwicklung von Praktiken zurückbezogen sind, die, wie andere Praktiken auch, niemals vollständig verwissenschaftlicht und durch sozialwissenschaftliche Technologien rationalisiert werden können. Zur Aufgabe handlungsbezogener, praktischer Wissenschaften gehörte dann, in sich Wissensformen zu unterscheiden und auszubilden, die auf ein schon in der Praxis nachweisbares Verhältnis von theoretischer Reflexion und Praxis bezogen sind, das nicht in wissenschaftliche Rationalität überführt, wohl aber durch Reflexion und Wissenschaft aufgeklärt und für neue Möglichkeiten geöffnet werden kann« (Benner 2004, S. 14).

Für den vorliegenden Zusammenhang kann dies m.E. so aufgenommen werden, dass die Unterscheidung zwischen (religiöser) Pädagogik und (nicht religiöser) Erziehungswissenschaft die Frage nach dem Verhältnis von wissenschaftlicher Pädagogik und Religion gerade noch nicht angemessen zu beantworten erlaubt. Anders ausgedrückt: Eine von allen religiösen und weltanschaulichen Bezügen gereinigte Erziehungswissenschaft – sollte es sie tatsächlich geben können – wäre völlig irrelevant, weil sie keine Verbindung mit den in der Wirklichkeit vorkommenden Praxisformen von Erziehung und Religion mehr aufweisen würde. So bleibt auch unter den Voraussetzungen der Pluralität die Herausforderung, das Verhältnis zwischen wissenschaftlicher Pädagogik und Religion ohne Rückzug in den Szientismus weiter zu bearbeiten.

Mehrere der erziehungswissenschaftlichen Beiträge im vorliegenden Band belegen eine weitere Möglichkeit, mit den Herausforderungen religiöser Pluralität umzugehen. Die Forderung nach einer »natürlichen Religion« im Sinne der Aufklärung, deren Grenzen durch eine vernünftige Moral gezogen werden (im Anschluss an Kant Koch im vorl. Band) oder die Empfehlung, den Religionsunterricht durch ein »allgemeines« Fach »Weltorientierung« zu ersetzen (Nieke im vorl. Band), stehen einander insofern nahe, als in beiden Fällen sich wissenschaftliche Pädagogik nur dann mit Religion verbinden können soll, wenn diese Religion von allen konfessionellen usw. Einschränkungen befreit worden ist und die Gestalt einer Universalreligion annimmt. Den erziehungswissenschaftlichen Autoren scheint dabei nicht ohne weiteres vor Augen zu stehen, wie weit sie sich damit faktisch auf das Feld (religions-)theologischer Diskussionen begeben. Sehr deutlich kommen ihre Vorschläge den vor allem in den 1980er und 90er Jahren von manchen Religionsphilosophen vertretenen Auffassung nahe, das Verhältnis zwischen den verschiedenen Religionen könne durch eine Art religiöse Supertheorie geklärt werden. Die neuere, stärker pluralistische Diskussion (vgl. z. B. Schwöbel 2003) hält eine solche Supertheorie jedoch für ausgeschlossen, weil erkenntnistheoretisch nicht plausibel vorstellbar: Es gibt keinen wissenschaftlichen Standort, von dem aus sich die verschiedenen Religionen und Weltanschauungen gleichsam neutral beurteilen oder auch nur ordnen ließen. Daher ist von dialogischen Verhältnissen zwischen

bleibend unterschiedlichen religiösen Traditionen und Gemeinschaften auszugehen bzw. umschreiben solche Verhältnisse das Ziel entsprechender Bemühungen. Aus theologischer und religionspädagogischer Sicht ist es enttäuschend, wenn die in der internationalen Diskussion über Theologie und Religionen entwickelten Argumente von Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern selbst dann nicht zur Kenntnis genommen werden, wenn sie ausdrücklich in diesem Bereich argumentieren. Diese Feststellung soll freilich niemand entmutigen oder gar professionelle Schranken aufrichten, so als wäre die Thematisierung von Religion und Religionen grundsätzlich etwa allein der Theologie vorbehalten. Vielmehr ist sie als Einladung zu einer Intensivierung und Vertiefung des Dialogs auch im Blick auf den Stand unterschiedlicher Wissenschaften zu verstehen.

Hinter dem Streben nach einer Form von Religion im Horizont rationaler Ethik und aufgeklärter Vernunft, so wird auch im vorliegenden Band deutlich, stehen noch zwei weitere Motive. Das erste dieser Motive kann als Fundamentalismusbefürchtung beschrieben werden. Religion wird dann vor allem mit der Gefahr fundamentalistischer Tendenzen assoziiert. Sehr deutlich ist dies in allgemeiner Form in H. von Hentigs Buch »Glaube« (1992), das den bezeichnenden Untertitel »Fluchten aus der Aufklärung« trägt. Wie K. Reich (im vorl. Band) eindrücklich herausarbeitet, ist dabei die »Unterscheidung von Wissen und Glauben« zu erörtern. Diese Unterscheidung kann heute – nicht nur unter den Voraussetzungen einer konstruktivistischen Epistemologie, wie sie bei Reich selbst vorausgesetzt wird – kaum mehr so trennscharf gezogen werden wie zu den Zeiten der Frühaufklärung. Reich ist Recht zu geben, wenn er sagt, »dass die Unterscheidung nach Wissen und Glauben nun selbst als ein Konstrukt erscheint« (S. 182). Diese Einsicht zwingt allerdings, genauer betrachtet, auch die wissenschaftliche Pädagogik zu einer materialen Auseinandersetzung mit Religion und Religionen. Denn wie soll eine Unterscheidung zwischen Glauben und Wissen möglich sein, wenn nicht auch ausführlich von *beiden* Seiten des Verhältnisses gehandelt wird? Eine solche Unterscheidung nur von der einen Seite her ist schon logisch gesehen nicht möglich. – In seiner Anwendung auf den Islam in der deutschen sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskussion (Heitmeyer u. a. 1997) hat sich der Fundamentalismusbegriff zudem als problematisch erwiesen. Er steht einer sorgfältigen Wahrnehmung der religiösen Orientierungen junger Muslime in Deutschland tendenziell mehr im Wege, als dass er eine solche – dringend erforderliche – Wahrnehmung fördern könnte (aus islamischer Sicht Pinn 1999). Zudem lässt sich in wissenschaftlicher Hinsicht schwerlich behaupten, dass Fundamentalismus in Deutschland oder Europa für die Mehrheit religiöser Überzeugungen kennzeichnend wäre.

Die Attraktivität eines »allgemeinen« Religionsverständnisses im Horizont rationaler Ethik und aufgeklärter Vernunft steht schließlich – dies das zweite

Motiv – deutlich in der Tradition der Auseinandersetzung zwischen einer kritischen Erziehungswissenschaft und einer auf Macht und Einfluss bedachten Kirche, wie sie spätestens seit Rousseaus entsprechenden Erfahrungen und Schriften kennzeichnend ist. Die Problematik einer Kirche, die sich in diesem Sinne versteht, wird auf evangelischer Seite freilich bereits seit langem deutlich artikuliert, und auf katholischer Seite findet ein solches Kirchenverständnis zumindest in der Theologie kaum mehr Anhalt. Vor allem aber wäre die Frage, wie viel Macht und Einfluss die Kirchen in Deutschland und Europa tatsächlich noch besitzen, wissenschaftlich, u. a. mit Hilfe empirischer Untersuchungen zu klären. Die mir verfügbaren, freilich nicht verallgemeinerbaren Beobachtungen sprechen nicht dafür, dass in der Politik neben Technik und Ökonomie mit einem dritten gleichgewichtigen Faktor Kirche zu rechnen wäre. Und wie steht es mit anderen Religionen und Religionsgemeinschaften in Deutschland, etwa mit Judentum und Islam? Kann die Notwendigkeit der Abwehr machtförmiger Einflussversuche im Falle solcher Minderheiten überhaupt sinnvoll behauptet werden? – Für die Gegenwart und Zukunft stellt sich darüber hinaus die grundsätzliche Frage, ob ein kirchlicher Einfluss im Bereich von Erziehung und Bildung tatsächlich abgelehnt werden muss. Könnte ein solcher Einfluss nicht gerade auch aus pädagogischer Sicht höchst wünschenswert sein? Wie nämlich soll eine demokratisch verfasste Zivilgesellschaft aufrecht erhalten bleiben oder ausgestaltet werden, wenn es in dieser Zivilgesellschaft nicht auch religiöse Vereinigungen gäbe? Wie soll das Prinzip der Subsidiarität, das den Einfluss des Staates heilsam begrenzt und einen Trägerpluralismus erlaubt, realisiert werden ohne solche Institutionen? W. Huber (1998) sieht als prominenter Sprecher von Kirche deren zukünftigen Ort genau hier – in einer starken, demokratisch ausgestalteten Zivilgesellschaft. Im Blick auf die wissenschaftliche Pädagogik machen solche Fragen deutlich, dass diese Disziplin bei ihrer Grundlegung auch ihr Verhältnis zu Staat und Gesellschaft klären muss. Eine sich allein an den Staat anlehrende und nur diesem verpflichtete Pädagogik erwies sich in der Geschichte jedenfalls immer wieder als ein Problem.

3. Zur Neubestimmung des Verhältnisses von wissenschaftlicher Pädagogik und Religion

Fassen wir die Argumentation noch einmal zusammen: In der Situation der Pluralität lassen sich traditionelle Formen der religiösen Grundlegung wissenschaftlicher Pädagogik nur noch um den Preis einer Selbst-Partikularisierung reprimieren sowie bei Inkaufnahme der Gefahr, die Anerkennung innerhalb der Scientific Community zu verspielen. Für die wissenschaftliche Pädagogik

an Universitäten insbesondere in Deutschland, aber auch in anderen europäischen Ländern und in vergleichbaren Verhältnissen kann dieser Weg deshalb kaum empfohlen oder gar als allgemeine Zielperspektive begründet werden. Darüber besteht mit den erziehungswissenschaftlichen Beiträgen des vorliegenden Bandes sowie mit der erziehungswissenschaftlichen Diskussion insgesamt weithin eine jedenfalls aus meiner Sicht religionspädagogisch zu teilende Übereinstimmung. Zugleich hat sich im vorliegenden Beitrag allerdings erneut herausgestellt, dass der Zusammenhang von Pädagogik und Religion auch für eine Erziehungswissenschaft, die sich disjunktiv zur pädagogischen Praxis verhält, weder einfach außer Kraft gesetzt werden kann noch durch die Beschränkung auf einen allgemeinen Religionsbegriff («natürliche Religion» usw.) zu entschärfen oder zu entproblematizieren ist. Zumindest ist der Preis, den die wissenschaftliche Pädagogik für entsprechende Strategien zu zahlen bereit sein muss, auch in diesem Falle so hoch, dass Einfluss und Relevanz der wissenschaftlichen Pädagogik konstitutiv tangiert sind. Zugespitzt: Wenn die wissenschaftliche »Reinheit« von Erziehungswissenschaft durch Relevanz- und Plausibilitätsverluste erkaufte werden muss, wird das Ziel einer solchen Reinheit selbstwidersprüchlich, sofern sich Pädagogik überhaupt als eine praxisbezogene Disziplin verstehen und konstituieren will.

Für das gegenwärtige Nachdenken über Pädagogik und Religion dürfen – wie ebenfalls deutlich geworden ist – die gesellschaftlichen, kulturellen und religiösen Rahmenbedingungen eines solchen Nachdenkens nicht außer Acht bleiben. Stand die erziehungswissenschaftliche Abwendung von Religion, Kirche und Theologie bei gleichzeitiger Hinwendung zu den Sozialwissenschaften seit den 1960er Jahren deutlich im Zeichen des Säkularisierungsdenkens und beruht sie bis heute vielfach auf der nicht mehr eigens geprüften Annahme, Religion habe mehr und mehr jeden Einfluss auf die Gesellschaft verloren, so müssen zu Beginn des 21. Jahrhunderts andere Erwartungen, Beobachtungen und Einsichten leitend sein. Internationalisierung, Migration, Globalisierung usw. haben fast überall in der (westlichen) Welt eine kulturelle und religiöse Vielfalt entstehen lassen, durch die das Zusammenleben in Frieden, Toleranz und Solidarität häufig erschwert wird. Zudem begegnet die pädagogische Praxis in einem Maße, das vor 30 oder 40 Jahren noch als völlig unwahrscheinlich oder ganz undenkbar erschien, religiösen Prägungen und Zusammenhängen – angefangen bei der islamischen Familienerziehung über die bereits erwähnten Begegnungen mit Fundamentalismus und Fundamentalismusängsten bis hin zu der für die Sozialwissenschaften überraschenden Herausbildung neuer konfessioneller oder religiöser Grenzen in der deutschen Gesellschaft (Fuchs-Heinritz 2000, S. 180): »Die Kirchlichkeit ist zurückgegangen, die religiöse Grundhaltung im Leben hat bei den deutschen Jugendlichen stark an Boden verloren. Zugleich aber haben die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft und eine religiös be-

stimmte Lebensführung in der Folge des Ansässigwerdens von muslimischen Arbeitsmigranten eine Bedeutungsaufladung erfahren. Muslim zu sein, das bedeutet etwas über den religiösen Bereich hinaus für die Lebensführung und die Zukunftsorientierung. Durch die Anwesenheit muslimischer Jugendlicher ist im jugendlichen Alter gerade in dem Moment eine neue ›Konfessionsgrenze‹ wirksam geworden, als die alten konfessionellen Konturen weithin abgeschliffen waren«. – Eine solche Beobachtung unterstreicht zunächst, dass eine gesellschaftlich relevante Pädagogik nicht umhin kann, sich auf den Einfluss der religiösen Sozialisation auf die gesamte Ausrichtung von Personen einzulassen – nicht einfach, weil ein solcher religiöser Einfluss immer positiv wäre, sondern weil entsprechende Ambivalenzen, Einschränkungen usw. überhaupt erst dann erkennbar werden, wenn Pädagogik und Sozialwissenschaften vor solchen Einflüssen die Augen nicht verschließen. Darüber hinaus folgt dieses Zitat aus der Shell-Jugendstudie 2000 allerdings noch immer einem Denkmuster, das schon rein logisch als ziemlich problematisch zu durchschauen ist: Demnach sind die jungen Muslime durch den Islam geprägt, die anderen Jugendlichen offenbar aber durch »nichts«. Plausibler wäre die Annahme, dass die nicht-muslimischen Jugendlichen, die in der Shell-Studie untersucht wurden, im weitesten Sinne kulturell-christlich geprägt sind. Um dies zu erkennen, wären jedoch andere Instrumente erforderlich, als sie die Shell-Jugendstudien bislang einzusetzen wissen oder bereit sind.

Der Befund hinsichtlich des Zusammenhangs von Pädagogik und Religion kann dann auch so formuliert werden, dass dieser Zusammenhang heute von vornherein im Blick auf die *Religionen* bestimmt und erörtert werden muss und also nicht mehr allein vom Christentum her. Die Frage nach den religiösen Grundlagen der für die wissenschaftliche Pädagogik konstitutiven Voraussetzungen in Ethik, Menschenbild und Religionsverständnis sowie der historisch-genetischen Selbstaufklärung von Erziehungswissenschaft könnten dabei etwa unter der Leitperspektive untersucht werden, welchen Beitrag Religion und Religionen zu einem Zusammenleben in Frieden, Toleranz und Solidarität zu leisten vermögen (Peukert 2004). Dies würde freilich voraussetzen, dass der Zusammenhang von Pädagogik und Religion differentiell, nämlich für verschiedene Konfessionen und Religionen erforscht wird, wobei noch einmal zwischen unterschiedlichen Traditionen und Institutionen einerseits und den gelebten bzw. zunehmend individualisierten Formen von Religion andererseits unterschieden werden muss – für das Christentum beispielsweise zwischen der kirchlichen und theologischen Tradition auf der einen Seite und einem gelebten Christentum, das wenig oder keine kirchlichen Bindungen aufweist, auf der anderen Seite. Dies kann zunächst als eine wissenschaftlich-analytische Aufgabe ausgelegt werden und muss also keineswegs zu einer erneuten religiösen Grundlegung von Erziehungslehren führen, die unter den heutigen Vorausset-

zungen in der Pädagogik nebeneinander stünden und sich von der traditionellen Form lediglich durch ihre Pluralität unterscheiden würden. Weitergehend bedingt die Frage nach Frieden, Toleranz und Solidarität allerdings eine normative Perspektive, die nicht in jeder Hinsicht von unterschiedlichen Auslegungen solcher Ziele u. a. in verschiedenen philosophischen, politischen und religiösen Traditionen zu trennen ist.

Das den erziehungswissenschaftlichen Beiträgen des vorliegenden Bandes vielfach abzuspürende Interesse daran, einseitige Bindungen nur an eine Konfession oder Religion zu überwinden, muss auch bei einem nicht auf eine sog. allgemeine Religion, sondern auf die Religionen angelegten Ansatz nicht preisgegeben werden. Dieses Interesse könnte vielmehr die Gestalt einer materialen Dialogfähigkeit annehmen. Darunter ist die Fähigkeit zu einer Verständigung nicht oberhalb aller Gegensätze, sondern durch die Unterschiede und Gegensätze hindurch zu verstehen (vgl. Nipkow 1998). Im Sinne einer solchen Dialogfähigkeit müssen Menschen nicht lernen, von allen Unterschieden abzusehen, um sich als »Menschen an sich« (die es offenbar nicht geben kann) zu begegnen – lernen müssen sie vielmehr, Begegnung immer auch als Erfahrung von Fremdheit zu verstehen und gerade deshalb zu schätzen.

Den Horizont einer auf den Zusammenhang von Pädagogik und Religionen eingestellten Erziehungswissenschaft bildet die plurale Zivilgesellschaft, in der sich Menschen unterschiedlicher Herkunft, Prägung, Orientierung usw. begegnen und die erst dadurch zu einer gelebten Demokratie werden kann, dass gleichwohl zivilgesellschaftliche Kooperationen möglich sind. Wer eine solche Zivilgesellschaft stärken will, wird auch die in ihr wirksamen religiösen Motive und Handlungsorientierungen wissenschaftlich untersuchen und ihre u. a. pädagogische Bedeutung klären müssen. Das zu Beginn des vorliegenden Beitrags genannte neue erziehungswissenschaftliche Interesse an pädagogischen Einrichtungen in religiöser Trägerschaft ist deshalb höchst zeitgemäß und zukunftsweisend.

Schließlich erwuchs und erwächst der erziehungswissenschaftliche Versuch, sich von religiösen Bindungen zu emanzipieren und zu distanzieren, aus einem kritischen Interesse gegenüber pädagogisch nicht einsichtigen kirchlichen oder religiösen Erwartungen an Erziehung. Auch dieses Interesse muss bei dem hier vorgeschlagenen Vorgehen nicht preisgegeben werden. Es kann als Programm zur Entwicklung pädagogischer Kriterien für Religion und religiöse Erziehung weiterentwickelt werden – wobei heute, im Sinne wechselseitiger Dialogfähigkeit, auch nach religiösen Kriterien für Pädagogik gefragt werden kann (etwa im Sinne der von der Evangelischen Kirche vorgelegten Denkschrift »Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft«, EKD 2003). Im vorliegenden Beitrag beschränke ich mich jedoch auf die Seite der pädagogischen Kriterien für Religion, wie sie für eine

wissenschaftliche Pädagogik allerdings nicht ohne weiteres erreichbar sind. Der Wahrheitsgehalt oder auch nur die Plausibilität religiöser Traditionen und Überzeugungen können pädagogisch schwerlich beurteilt werden. Dies bleibt Aufgabe von Theologie oder Philosophie. In meiner eigenen Arbeit habe ich (Schweitzer 2003b, S. 52 ff.) vorgeschlagen, dass sich pädagogische Kriterien für Religion und religiöse Erziehung dann als zwingend oder jedenfalls überzeugend erweisen können, wenn sie unmittelbar auf das »Wohl des Kindes« bezogen sind. Als Verstoß gegen eine am Kindeswohl ausgerichtete Erziehung können etwa irreversible Einschränkungen eigenständiger Lebensentscheidungen oder Angst erzeugende Erziehungspraktiken gelten. Darüber hinaus kann wissenschaftlich erörtert werden, welche pädagogischen und psychologischen Wirkungen wünschenswert sind. Solche Effekte können etwa in der Möglichkeit, Werte und Sinnorientierungen zu unterstützen, gesehen werden, beispielsweise aber auch in der Förderung von Phantasie und Kreativität in der Persönlichkeitsentwicklung.

Am Ende kann zusammenfassend festgehalten werden, wie die wissenschaftliche Pädagogik mit der religiösen Dimension auch in der Pluralität umgehen kann: Lösungen sind weder auf dem Weg zurück vor die Aufklärung zu finden (das wären H. von Hentigs »*Fluchten aus der Aufklärung*«) noch in der Abstraktion von aller konkret gelebten Religion (das wären in diesem Wortspiel dann »*Fluchten in die Aufklärung*« – nämlich als Abstraktion jenseits von Alltag und Praxis). Stattdessen kommen *dialogische Verhältnisbestimmungen* in den Blick, die auf eine materiale Verständigungsfähigkeit zielen – zwischen verschiedenen Religionen und religiös begründeten Standpunkten, zwischen wissenschaftlicher Pädagogik und Theologie oder Religionspädagogik usw. Dabei ist für empirische und analytische Aufgaben wissenschaftlicher Pädagogik ebenso Raum wie für kritische und konstruktive Interessen. In einer multikulturellen und –religiösen Gesellschaft werden solche Aufgaben für die Pädagogik jedenfalls zunehmend unausweichlich, zumindest für eine Pädagogik, die auf gesellschaftliche Relevanz nicht verzichten will. Zumindest insofern entkommt die wissenschaftliche Pädagogik im Blick auf ihre Konstitution auch heute nicht der Frage nach Religion.