

Pädagogik ohne Religion?

Weltanschauliche und religiöse Pluralität als Herausforderung der Erziehungswissenschaft

Der Beitrag problematisiert anhand aktueller Problemanzeigen die verbreitete Tendenz, Religion in der Pädagogik unthematisiert zu lassen. Er analysiert historische und gegenwärtige Motive für diese Tendenz, die angesichts der in den Sozialwissenschaften zu beobachtenden Abkehr von Säkularisierungserwartungen als Form der pädagogischen Selbststilisierung gedeutet und auf traditionelle Autonomiebestrebungen zurückgeführt wird. Der emanzipatorische Gewinn solcher Bestrebungen wird, der vorliegenden Darstellung zufolge, durch den gesellschaftlichen Wandel hin zu einer multikulturellen und -religiösen Situation allerdings grundlegend in Frage gestellt, so dass nach neuen Formen der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Thematisierung von Religion gesucht werden muss.

Im Folgenden sollen weniger Antworten gegeben als vielmehr übergreifende Fragehorizonte herausgearbeitet und Hypothesen formuliert werden. Der Bezug auf „Pädagogik ohne Religion“ ist als *Problemanzeige* gemeint, die ich im ersten Abschnitt entfalten möchte. In weiteren Schritten soll nach möglichen *Motiven* gefragt werden, die eine säkulare Pädagogik wünschenswert machen, sowie nach dem *Wandel gesellschaftlicher Herausforderungen* für die Pädagogik bis hin zu unserer eigenen Gegenwart, die mir durch die Situation weltanschaulicher und religiöser Pluralität gekennzeichnet zu sein scheint. Vor diesem Hintergrund lässt sich dann genauer sagen, worin die mit dem Thema Religion verbundenen Herausforderungen für die Erziehungswissenschaft – und also nicht bloss für die

Pädagogik – liegen. Ich schliesse mit einigen Überlegungen zu den *wissenschaftstheoretischen Implikationen* des Zusammenhangs von Pädagogik oder Erziehungswissenschaft und Religion.

1 Pädagogik ohne Religion? – Problemanzeigen

Was mit „Pädagogik ohne Religion“ gemeint ist, liegt zumindest angesichts der deutschen Bildungsdiskussion der Gegenwart auf der Hand. Diese Diskussion kommt, zumal nach PISA, offenbar ganz ohne solche Bezüge aus. Bildung wird von sog. Basiskompetenzen her konzipiert, und dazu zählen sprachliche Fähigkeiten sowie mathematisch-naturwissenschaftliches Denken, vielleicht noch Medienkompetenz und das arg strapazierte „Lernen des Lernens“, nicht aber religiöse Kompetenz.

Gewiss: Religion und andere, in PISA und ähnlichen Studien übergangene Bereiche sollen keineswegs aus prinzipiellen Gründen ausgeschlossen werden. Als Grundgestus setzt sich vielmehr die prinzipielle Einschränkung durch, man beabsichtige schliesslich nicht den „Horizont moderner Allgemeinbildung zu vermessen“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 21). Es ist aber wohl kaum zu übersehen, dass solche Legitimationsrhetorik am Ende keineswegs verhindert, dass Bildung in Politik und Öffentlichkeit folgenreich allein mit nicht-religiösen Kompetenzen gleichgesetzt und auf diese reduziert wird.

Interessant sind in diesem Zusammenhang Jürgen Baumerts Analysen zum internationalen Bildungsvergleich und zur Frage von Bildungs-„Universalien“ im Sinne eines „internationalen Kerncurriculums“. Denn nach Baumert gehören zu einem solchen Curriculum unterschiedliche „Modi der Weltbegegnung“ sowie unterschiedliche „Horizonte des Weltverstehens“, zu denen er auch „Fragen des Ultimativen – also Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens“ – zählen will (Baumert 2002, S. 106 f.). Er schliesst sie ein in seine Unterscheidung von vier Formen der Rationalität, zu denen neben der „kognitiv-instrumentellen“, der „ästhetisch-expressiven“ und der „normativ-evaluativen“ Rationalität eben auch die von ihm sog. „konstitutive Rationalität“ von Religion und Philosophie gehören soll (ebd., S. 113).

Immerhin: Aber was folgt daraus? Für Vergleichsuntersuchungen à la PISA bislang jedenfalls nichts und für die daran anschliessende öffentliche Diskussion reichlich wenig, zumal auch Bildungstheoretiker wie Baumert sich am Ende eben doch ganz auf die genannten Basiskompetenzen konzentrieren – ohne Religion.

Dies ist freilich nicht neu, wie meine zweite Problemanzeige zeigen soll. In seiner weit verbreiteten „Geschichte der Erziehung“ schreibt Heinz-Elmar Tenorth über zeitgenössische „Entwicklungsmuster pädagogischen Denkens“ in „Erziehungsreflexion und Erziehungswissenschaft“ (Tenorth 1988, S. 301): „Einen Geltungsverlust bis hin zur Bedeutungslosigkeit muss man zunächst für die Theologie notieren, eine Krise der Anerkennung hat zumindest für einige Jahre aber auch die traditionelle Philosophie zu verzeichnen. Sie gerät in eine Defensive, aus der sie sich auch nur allmählich erholt.“

Demnach ist die Theologie mit ihrem Schicksal eines absoluten Bedeutungsverlusts zunächst zumindest nicht allein. Sie teilt es, angesichts einer sich zunehmend sozialwissenschaftlich orientierenden Erziehungswissenschaft, zumindest mit der Philosophie, für die Tenorth freilich eine gewisse Wiederkehr konstatiert, die er für die Theologie offenbar weder beobachtet noch wünschen will. Weiter heisst es: „Das neue Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft ... ist szientifisch, generell ‚wissenschaftlich‘ und für einige Zeit vor allem ‚sozial‘-wissenschaftlich“ (ebd.).

Tenorth fragt dabei allerdings auch nach den „Folgeproblemen dieses Verwissenschaftlichungsprozesses“. Solche Probleme wiederum diagnostiziert er im Blick auf das Thema Religion freilich nicht. So bleibt die breite Leserschaft dieses Lehrbuches bestenfalls allein mit der Frage, ob es auch heute noch religiöse Fragen in Pädagogik oder Erziehungswissenschaft geben muss. Wahrscheinlich stellt sich dann bei vielen der wohlfeile Eindruck ein, hier sei mal wieder ein ‚alter Zopf‘ – endlich – abgeschnitten worden. Es sei denn, die Leserschaft stiesse auf die wichtige Veröffentlichung „Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie“, an der H.-E. Tenorth ebenfalls mitgewirkt hat (Oelkers/Osterwalder/Tenorth 2003).

Noch immer besitzen Veröffentlichungen, die das erziehungswissenschaftliche Religionsverständnis (selbst-)kritisch thematisieren, erheblichen Seltenheitswert. Weithin vermitteln die Lehrbücher, so meine dritte Problemanzeige, den Eindruck, bei der Säkularisierung handle es sich doch längst um eine Selbstverständlichkeit, über die es nicht zu streiten gelte, sondern deren Konsequenzen lediglich noch zu vollziehen sind. In einem neueren Lehrbuch über „Moralische Erziehung in der Schule“ schreibt etwa Wolfgang Edelstein: „Wir versuchen, zunächst die Parameter der Situation historisch und soziologisch zu bestimmen, die heute den Ruf nach Moralerziehung begründet. Dabei geht es vor allem um Modernisierung und Säkularisierung. Modernisierung und Säkularisierung stellen die autoritätsgestützten Rahmenbedingungen für moralische Solidarität ... infrage“ (Edelstein 2001, S. 13).

Wer nun erwartet, das mit ‚Säkularisierung‘ bezeichnete Verständnis werde in diesem Beitrag begründet, geht allerdings fehl. Zwar beruft sich Edelstein immer wieder auf die ‚Folgen der Enttraditionalisierung und Säkularisierung‘. Auch wird die Gegenwartsdiagnose noch einmal gesteigert mit dem Hinweis auf die „Implikationen ... einer neuen Qualität der Säkularisierung“, die sogar „speziell für die Bildungsinstitutionen und Bildungsprozesse“ wirksam werde (ebd., S. 17). Aber wie es um die Sachhaltigkeit dieser Zeitdiagnose eigentlich steht, wird nicht ausgeführt. Verschwiegen wird, dass die einleitende Berufung dieses Autors auf historische Forschung und Soziologie zumindest insofern irreführt, als in jenen Wissenschaften der Säkularisierungsbegriff längst problematisiert und höchst kontrovers diskutiert wird – bis hin zur Bezeichnung des Säkularisierungsbegriffs als „Mythos“ und als wissenschaftlich „unbrauchbar“, wie Niklas Luhmann (2000, S. 278 f.) feststellt: „Der Begriff der Säkularisierung ... wird ... im wissenschaftlichen Schrifttum kaum mehr verwendet. Er gilt als unbrauchbar. Er fasst zu viele heterogene Traditionen in einem Wort zusammen. Unter Religionssoziologen gilt heute als ausgemacht, dass man zwar von ‚Entkirchlichung‘ oder ‚De-Institutionalisierung‘ oder auch von einem Rückgang des organisierten Zugriffs auf religiöses Verhalten sprechen könne, nicht aber von einem Bedeutungsverlust des Religiösen schlechthin“. Und in Zusammenfassung der geschichtswissenschaftlichen Diskussion formuliert Wolfgang Schieder (1997, S. 311): „Kein Historiker vertritt heute wohl noch die klassische sozialwissenschaftliche These, wonach sich in Europa spätestens seit dem 18. Jahrhundert ein ununterbrochener Säkularisierungsprozess vollziehe.“

Wenn das, was in den entsprechenden Wissenschaften umstritten ist, in der Pädagogik gleichwohl als selbstverständlich angenommen wird, so erlaubt dies zwar keine Unterstellungen, aber doch die Frage, in welchem Masse die Pädagogik von einem *Säkularisierungsglauben* bestimmt wird. Im Vergleich zu früheren Zeiten einer christlichen Pädagogik wäre dies eine erstaunliche Wiederkehr von Glaube als Grundlage von Erziehungswissenschaft, diesmal in allerdings nicht eingestandener Form.

2 Pädagogik und Säkularisierung – Anstöße zu einer kritischen relecture

Nach den genannten Problemanzeigen leuchtet es vielleicht bereits ein Stück weit ein, dass nun nach den *Motiven* dafür gefragt werden soll, Pädagogik säkular zu verstehen und auszulegen. In diesem Falle wird Säkularisierung also nicht als ein

Sachverhalt interpretiert, sondern als ein Moment in der Selbstdeutung der modernen Pädagogik. Jedenfalls sind es nicht sog. objektive Sachverhalte, die eine „säkulare Pädagogik“ erzwingen. In Anlehnung an Oelkers/Osterwalder/Tenorth (2003, S. 7) könnte eher von einer „Stilisierung“ der Geschichte von Pädagogik mit Hilfe des Säkularisierungsbegriffs gesprochen werden.

Die Diskussion über Säkularisierung sowie über die empirische Haltbarkeit weitreichender Säkularisierungserwartungen ist inzwischen international weit verzweigt und kann hier nicht nachgezeichnet werden. Im vorliegenden Zusammenhang soll lediglich auf einige Tendenzen aufmerksam gemacht werden, die als Hintergrund für meine Argumentation im Folgenden wesentlich sind. Wie bereits im letzten Abschnitt schlaglichtartig deutlich geworden ist, wird eine umfassenden Säkularisierungserwartung im Sinne eines immer weiter reichenden Bedeutungsverlusts von Religion – bis hin zu deren vollständigem Verschwinden – heute weder in der Soziologie noch in der Geschichtswissenschaft vertreten. Besonders markant ist in dieser Hinsicht die These von einer weltweit zu beobachtenden „Entsäkularisierung“ (desecularization, vgl. Berger 1999), mit der auf die allen Säkularisierungsannahmen widersprechende Zunahme des weltweiten Interesses an Religion verwiesen werden soll. Im Hintergrund steht die wichtige Unterscheidung zwischen Kirche und Religion: Ein grosser Teil der empirischen Belege für die Säkularisierungsthese bezog sich tatsächlich nur auf kirchliche Religion (Gottesdienstbesuch usw., vgl. Feige 1990), während Religion, verstanden als Transzendenzbezug im weitesten Sinne, auch in nicht-institutionalisierter Gestalt im individuellen und sozialen Leben auftritt (Luckmann 1991). Auch wo der rückläufige Einfluss von Kirche oder institutionalisierter Religion empirisch zu belegen ist, darf deshalb nicht auf einen ebenso weitreichenden Rückgang von Religion geschlossen werden. Die gesellschaftliche Tendenz der Individualisierung kann auch als Signatur der religiösen Situation der Gegenwart angesehen werden (Berger 1980). Soweit überhaupt an dem stark problematisierten Begriff der Säkularisierung festzuhalten ist (zur Diskussion s. Lehmann 1997, Swatos/Olson 2000), muss in jedem Falle für die Anwendung dieses Begriffs ausdrücklich nach spezifischen empirischen Belegen gefragt werden – so auch die Forderung derer, die den Säkularisierungsbegriff als zukunftsfähig ansehen (Pollack 2003). Vor undifferenziertem Begriffsgebrauch ist angesichts bereichsspezifischer Unterscheidungen nachdrücklich zu warnen (Casanova 1994).

Säkularisierungstheoretische Annahmen gingen lange Zeit von einem umfassenden Modernisierungsverständnis aus, demzufolge Säkularisierung als ein unausweichlicher Begleiteffekt der gesellschaftlichen Modernisierung anzusehen sei. Wenn sich vor allem die Vereinigten Staaten diesem Modell nicht fügen, so

wurden sie eben als die berühmte Ausnahme angesehen, die bekanntlich die Regel bestätigt. Die „Rückkehr der Religionen“ (Riesebrodt 2000, im Blick auf Europa: Kallscheuer 1996) sowie der globalisierungstheoretisch erweiterte Blick auf Religion in den Sozialwissenschaften (Beyer 2001) haben erhebliche Zweifel an solchen Sichtweisen geweckt. Inzwischen gilt eher Europa (und insbesondere Ostdeutschland) als Ausnahme (Davie/Hervieu-Léger 1996), wobei selbst im Blick auf Europa differenzierte Sichtweisen vertreten werden (Davie 2000).

Solche Befunde und Diskussionen legen es nahe, ‚Säkularisierung‘ weniger als eine empirisch oder theoretisch adäquate Beschreibung gegenwärtiger Situationen zu verstehen als vielmehr im Sinne einer Selbstdeutung. Daher ist zu prüfen, welchem Interesse die Annahme einer „Gesellschaft ohne Religion“ dient (Rendtorff 1975), wobei nicht vergessen werden sollte, dass es gerade religiöse oder theologische Interessen sein können, von denen Säkularisierungsannahmen gespeist werden. In der Geschichte von Theologie und Kirche diente die Säkularisierungstheorie jedenfalls auch immer wieder dazu, sich von als nicht mehr akzeptabel angesehenen Formen von Kirchlichkeit oder Religiosität zu distanzieren.

Wenn eine ‚säkulare Pädagogik‘, die sich auf entsprechende Säkularisierungserwartungen beruft, so gesehen keineswegs zwingend ist, muss neu geprüft werden, warum die Pädagogik sich selbst in diesem Sinne deuten oder eben ‚stilisieren‘ will. Die Geschichte des pädagogischen Säkularisierungsdenkens ist allerdings noch nicht geschrieben. Hypothetisch möchte ich im Folgenden drei Formen, wie Pädagogik und Erziehungswissenschaft Religion thematisieren, unterscheiden.

- Eine erste Form ist gleichsam in der Geburtsstunde der modernen Pädagogik zu finden, in Jean-Jacques Rousseaus „Emile“ (1762/1981a), dessen natürliche Erziehung nicht zuletzt die Abgrenzung gegenüber Ansprüchen der Kirche in sich schliesst. Vordergründig geht es dabei, so zeigt die Auseinandersetzung mit dem Erzbischof von Paris, Christophe de Beaumont, um Rousseaus Bestreitung bestimmter Dogmen, insbesondere der Lehre von der Erbsünde, die zwischen Kirche und Pädagogik seither immer wieder umstritten war (Rousseau 1763/1981b, S. 508ff.). Weit bedeutsamer scheint mir aber die von Rousseau markierte Differenz der Perspektiven, die auf eine prinzipielle Emanzipation der Pädagogik von allen kirchlichen Ansprüchen hinausläuft. Rousseau schreibt dem Bischof: „Wir geben, denke ich, alle beide zu, dass der Mensch gut erschaffen worden ist. Sie sagen aber, er sei böse, weil er böse gewesen ist, und ich zeige, wie er böse geworden ist“ (Rousseau 1763/1981b, S. 514).

Der Bischof dekretiert – der Wissenschaftler erklärt, und kein Dekret kann die erklärende Berufung auf menschliche Erfahrung widerlegen oder ausser Kraft

setzen. Mit welchem Pathos diese Auffassung im 18. Jahrhundert vertreten werden musste, jedenfalls nach Rousseaus Wahrnehmung, zeigt vielleicht am klarsten die Einleitung seiner „Bekenntnisse“ (Rousseau 1782ff./1984): „Mag die Posaune des Jüngsten Gerichts wann immer erschallen, ich werde mit diesem Buch in der Hand mich vor den obersten Richter stellen. Ich werde laut sagen: ‚Sieh, so handelte ich, so dachte ich, so war ich!‘“

Eben deshalb kann Rousseau, im 4. Buch des Emile, auch alle Ansprüche der Kirche auf eine religiöse Erziehung in der Kindheit schlicht mit dem Argument zurückweisen, dass Kinder all dies noch nicht verstehen und dass daran auch für eine kirchliche Pädagogik kein Weg vorbeiführe. Denn: „Um Geheimnisse anzuerkennen, muss man wenigsten begreifen, dass sie unbegreiflich sind. Aber selbst dazu sind die Kinder unfähig“ (Rousseau 1762/1981a, S. 267). Die Wissenschaft erklärt, und damit endet jedes Recht der kirchlichen Autorität.

Es wäre allerdings ein fatales Missverständnis, wollte man Rousseau so verstehen, als wolle er eine Pädagogik ohne Religion. Mindestens zwei Formen von Religion hält er für legitim: zum einen die gleichsam reine, gesellschaftlich oder kirchlich nicht verfälschte „Religion des Menschen“ als den „rein inneren Kult des obersten Gottes“, und daneben die „Religion des Bürgers“, heute als „Zivilreligion“ bekannt, die sich auf die für das nationale Leben erforderlichen Werte und Normen und deren religiöse Befestigung bezieht. Abgewehrt, so zeigt der „Contract Social“ (Rousseau 1762/1988, IV. Buch), wird hingegen die „Priesterreligion“ – nämlich als kirchliche Usurpation des Gemeinwesens.

Mit der modernen Pädagogik einher geht also, so wird bei Rousseau deutlich, die Emanzipation von der Kirche und damit auch von einer kirchlichen Theologie. Diese Selbstdeutung hat sich in der Pädagogik rasch ausgebreitet – sei es bei den Philanthropen, bei Pestalozzi oder, in äusserster Zuspitzung, bei Diesterwegs radikaler Alternative zwischen „Kirchenlehre oder Pädagogik“ (Überblick mit Einzelnachweisen bei Schweitzer 1992, vgl. Schweitzer 2003a). Aber die Kritik zielt immer auf die Kirche, nicht auf Religion! Und das bleibt sehr lange so, wird heute aber häufig vergessen.

- Lässt man die materialistischen und evolutionistischen Entwürfe (Monismus usw.) um die Wende des 20. Jahrhunderts beiseite und konzentriert sich auf den Mainstream der Pädagogik, so wird ein zweiter Höhepunkt bzw. eine zweite Form Abgrenzung von Pädagogik gegenüber Kirche oder Religion in der Autonomie-Diskussion der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik greifbar. Auch dies braucht hier, weil bekannt, nicht im Einzelnen ausgeführt zu werden. Erinnerung sei nur an einige wesentliche Bestimmungen zur – wie Hermann Nohl (1963, S. 124) formuliert – „Emanzipationsbewegung der Pädagogik“: „Jede

Kulturfunktion“ habe „sich langsam aus den Bindungen von Kirche, Staat und Stand befreien und das Recht ihres eigenen Wesens erkämpfen müssen“. Zu widerstehen sei der Reduktion von Pädagogik auf ein „ausführendes Organ“. Auch in Nohls Selbstverständnis wird damit lediglich auf den Begriff gebracht, was in der modernen Pädagogik als ‚Bewegung‘ bereits seit langem angelegt war und was wir uns bei Rousseau verdeutlicht haben. Erziehungswissenschaft im Sinne der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik etabliert sich in der Abgrenzung nicht nur, aber eben auch nicht zuletzt von der Kirche und der kirchlichen Religion.

Dies hat allerdings auch die Geisteswissenschaftliche Pädagogik keineswegs daran gehindert, Religion pädagogisch zu thematisieren, wofür Eduard Sprangers „Psychologie des Jugendalters“ (1925) mit seinem zentralen Religionskapitel ebenso stehen kann wie später Wilhelm Flitners „Geschichte der abendländischen Lebensformen“ (1967) mit ihrem ausdrücklichen Bezug auf die religiösen Grundlagen dieser Geschichte. Wohl noch nicht genügend gewürdigt ist freilich, dass die Pädagogik damals gleichsam auch selbst theologisch produktiv geworden ist – wenn man so will, mit einer pädagogischen Theologie als einer pädagogischen Thematisierung von Religion, die den damaligen Präferenzen der theologischen Wissenschaft keineswegs entgegenkam. Sprangers Studien zur „Psychologie des Glaubens“ in seinem wenig rezipierten Buch „Magie der Seele“ von 1947 bzw., erweitert, 1949 ist ein sprechendes Beispiel dafür. Im Vorwort zur 2. Auflage konstatiert Spranger nicht zufällig: „Das Buch hat in Laienkreisen ein starkes Echo gefunden. Von der Evangelischen Theologie ist es, wie erwartet, überwiegend abgelehnt worden“, während es die Katholiken für zu protestantisch hielten (Spranger 1949, S. 10).

- Ich hebe die Fortdauer der religiösen und sogar theologischen Interessen bei Rousseau, Flitner und Spranger deshalb hervor, weil auf diese Weise die Fragwürdigkeit der dritten Form von Selbstdeutung der Pädagogik oder Erziehungswissenschaft ab den 1960er-Jahren deutlich werden kann. Seit dieser Zeit, so Tenorths bereits zitierte zutreffende Beobachtung, spielen normative Bezüge auf Kirche oder Theologie in der Pädagogik so gut wie keine Rolle mehr. Darüber hinaus werden nun aber auch Thematisierungen von Religion durch die Erziehungswissenschaft zu einer ausgesprochenen Seltenheit. Einerseits kommt damit die in der Konstitution der modernen Pädagogik angelegte, seit dem 18. Jahrhundert wirksame Autonomisierungstendenz gleichsam zu ihrem Ziel, andererseits – und darin sehe ich ihre Fragwürdigkeit – kommt es zu einer nicht weiter thematisierten Verwechslung von Kirche und Religion: Nun soll offenbar gelten, dass eine von Kirche emanzipierte Pädagogik auch die Religion des

Menschen nicht mehr thematisieren darf. Kirche wird mit Religion gleichgesetzt und das weitere Nachdenken wird dadurch angehalten. Religion ist dann kein Thema der Pädagogik oder Erziehungswissenschaft mehr, obwohl der Schluss von Kirche auf Religion logisch kaum nachvollziehbar ist.

Motiv der Selbststilisierung der modernen Pädagogik mit Hilfe von Säkularisierungsannahmen ist also eindeutig die Emanzipation der Pädagogik. Diese Emanzipation geschieht nicht nur im eigenen Namen, sondern – so bei Rousseau wie bei Nohl oder späteren Zeugnissen zu sehen – im Namen der Kinder und Jugendlichen, deren Autonomie u.a. gegenüber kirchlichen Ansprüchen gesichert werden soll.

Aus heutiger Sicht wird freilich die Frage unumgänglich, wie emanzipatorisch die Abwendung von Religion wirklich war und welche Freiheit sie heute verbürgt. Darauf soll im nächsten Abschnitt genauer eingegangen werden. Ich beschliesse diesen Abschnitt mit dem Hinweis auf die geschichtliche Ironie, dass die Säkularisierungsannahmen und die Abwendung von gelebten Formen von Religion geistesgeschichtlich gesehen durchaus auch als Erbe gerade der in den 1950er- und 60er-Jahren vorherrschenden Theologie angesehen werden kann. In Deutschland ist dabei vor allem an Friedrich Gogartens Versuch zu erinnern, Säkularisierung als Ausdruck des christlichen Glaubens zu verstehen, sowie daneben an die von Karl Barth vertretene strikte Unterscheidung zwischen dem christlichen Glauben einerseits und der theologisch als problematisch angesehenen Religion des Menschen andererseits. Weltweit sorgte Harvey Cox' Anfang der 60er-Jahre erschenenes und millionenfach verkauftes Buch „Stadt ohne Gott“ (Cox 1966) für die Popularisierung eines solchen Säkularisierungsdenkens, in diesem Falle unter Berufung auf Dietrich Bonhoeffer (Nachweise sowie kritische Diskussion aus theologischer Sicht bei Rendtorff 1991, aus soziologischer Perspektive Lübke 1986). Damit war der Weg bereitet, Pädagogik nicht nur ohne Kirche, sondern auch ohne Religion zu verstehen – sachlich in der Nachfolge der damaligen Theologie, die freilich ganz andere Motive hatte als die Pädagogik und mit der sich die damalige Pädagogik ebensowenig auseinandersetzte wie mit der später zum Teil von denselben Autoren vertretenen These von der „Rückkehr der Religion in die säkulare Stadt“ (Cox 1984).

3 Religion als Herausforderung der Pädagogik – zeitdiagnostische Überlegungen

Nachdem es im letzten Abschnitt um die Motivzusammenhänge für eine ‚säkulare Pädagogik‘ ging, möchte ich nun herausarbeiten, warum sich das Verhältnis von Pädagogik und Religion angesichts einer weltanschaulich und religiös zunehmend pluralen gesellschaftlichen und kulturellen Situation ändern sollte. Dabei bediene ich mich der Unterscheidung zwischen Moderne und Postmoderne, ohne dass ich mir die durchaus problematischen Implikationen des Postmoderne-Begriffs aufladen möchte. Möglich wäre auch die Unterscheidung zwischen Moderne und Spätmoderne oder zwischen Erster und Zweiter Moderne. Für meine Argumentation entscheidend ist lediglich die Wahrnehmung eines Umbruchs, der die gegenwärtige Situation deutlich beispielsweise von den Modernisierungswahrnehmungen im 18. oder 19., aber auch noch auf weiten Strecken im 20. Jahrhundert unterscheidet (zu diesem Verständnis vgl. Osmer/Schweitzer 2003, Schweitzer 2003b).

Es liegt auf der Hand, dass die säkularisierungstheoretisch gestützte Emanzipation der Pädagogik von Kirche und Religion modernisierungstheoretisch gedeutet werden kann. Dies wird nicht zufällig schon in dem zitierten Passus aus Tenorths „Geschichte der Erziehung“ angesprochen. Das Autonomiestreben der Pädagogik folgt den bei Max Weber beschriebenen Pfaden der Rationalisierung und Verwissenschaftlichung. Es beruht, sozialgeschichtlich gesehen, auf der Professionalisierung besonders des Lehrerberufes. Es entspricht damit den modernisierungstheoretisch gesehen allgemeinen Tendenzen der Spezialisierung und Differenzierung, so wie sie systemtheoretisch von Niklas Luhmann im Blick auf das Erziehungssystem beschrieben worden sind (vgl. Luhmann/Schorr 1979). In der Perspektive der pädagogisch vielfach beanspruchten „Theorie des kommunikativen Handelns“ von Jürgen Habermas (1981) handelt es sich um ein Beispiel für Modernisierung als Freisetzung von Rationalitätsansprüchen, die in posttraditionalen oder postkonventionellen Gesellschaften nicht mehr religiös abgegolten werden können.

Weiterhin hat sich die Pädagogik zumindest in Deutschland weithin unter hervorgehobenem Bezug auf die staatliche Schule entwickelt, womit ein weiteres Element der gesellschaftlichen Modernisierung ins Spiel kommt. Moderne Gesellschaften sind zumindest insofern plural, als sie eine Trennung von Staat und Kirche voraussetzen. Deshalb kann in Deutschland seit 1918/19 auch von einer Trennung zwischen Schule und Kirche gesprochen werden (wobei der konfessionelle Religionsunterricht nach Art. 7,3 GG noch einmal eine Spezialfrage darstellt). Eine sich explizit christlich oder auch anders religiös verstehende Pädagogik würde dieser Situation kaum gerecht.

Zusammenfassend lässt sich in dieser hier nur grob skizzierten Sicht deshalb die These formulieren, dass die gesellschaftliche und kulturelle Modernisierung eine säkulare Pädagogik gleichsam *erzwingt* – zumindest in dem Sinne, dass sich die Pädagogik nicht mehr einfach an kirchliche oder theologische Voraussetzungen als Prämissen binden kann, so wie dies freilich immerhin noch etwa bei Wilhelm Flitner zum Teil der Fall war (vgl. Nipkow 1989). Eine solche Bindung an religiöse oder weltanschauliche Prämissen verträgt sich, zumindest nach weithin geteilter Auffassung, nicht mit einer ‚modernen‘ Wissenschaft (dazu noch unten).

Nicht zwingend war hingegen die Vernachlässigung religiöser Themen als Gegenstände wissenschaftlicher Forschung, die ja auch in der Moderne in anderen Wissenschaften wie beispielsweise der Religionswissenschaft oder der Religionssoziologie weiterhin – oder gerade in Berufung auf die Moderne: erstmals, nämlich in Unterscheidung zur Theologie und im kritischen Gegenüber zu dieser – bearbeitet werden. Für den Ausschluss religiöser Themen aus dem Umkreis der wissenschaftlichen Pädagogik lassen sich nur solche Gründe anführen, die sich auf die – angenommene – Bedeutung oder Bedeutungslosigkeit solcher Themen beziehen. So kann beispielsweise vermutet werden, dass Kirche und Religion keinen bedeutsamen Einfluss mehr auf die Biographie von Kindern und Jugendlichen ausüben, so wie dies etwa die Shell-Jugendstudien vergangener Jahrzehnte vielfach behaupten: Religion sei kein Faktor für die Jugendforschung (Kritik und Nachweise s. Thonak 2003). Die Wirksamkeit religiöser Bindungen sei empirisch ohnehin nicht mehr wahrnehmbar und müsse daher auch nicht mehr eigens untersucht werden – Formulierungen freilich, die nicht ohne eine gewisse Widersprüchlichkeit auskommen, weil sie Forschungsergebnisse voraussetzen, um die man sich weder zuvor noch in der Folge bemüht. Auch für die Jugendforschung kann so gesehen von einem Säkularisierungsglauben gesprochen werden.

So hat es tatsächlich bis zum Jahr 2000 gedauert, ehe die Shell-Studien muslimischen Jugendlichen in Deutschland eigene Beachtung geschenkt haben. Zugleich findet sich in der Einleitung der Shell-Studie 2000 der viel zitierte Satz, dass „den (christlichen) Kirchen wenig Chancen“ blieben, „unter den derzeitigen Bedingungen und in den bisherigen Formen Einfluss auf die junge Generation zu gewinnen“ (Fischer u.a. 2000, S. 21). In derselben Studie werden dann aber erhebliche, den Lebensalltag und die gesamte Lebensführung betreffende Unterschiede zwischen katholischen und evangelischen Jugendlichen einerseits und muslimischen Jugendlichen in Deutschland andererseits festgestellt. Hier wird sogar von einer „neuen ‚Konfessionsgrenze‘“ gesprochen (Fuchs-Heinritz 2000, S. 180). Es bedarf nur geringer Anstrengungen des logischen Denkens, um zu erkennen, dass die von der Shell-Studie gebotene Interpretation, allein die muslimischen

Jugendlichen würden noch religiös sozialisiert und nur sie also würden durch eine religiöse Tradition geprägt, angesichts dieses Befundes fast als widersinnig und zumindest als unzureichend zurückzuweisen ist. Ganz offenbar sprechen die Befunde dieser Shell-Studie auch für eine fortwährende christliche Prägung der evangelischen und katholischen Jugendlichen, auch wenn diese Prägung sich nicht mit den reichlich phantasielosen, bei Jugenduntersuchungen in Deutschland aber immer wieder gestellten Fragen etwa nach dem – fehlenden – Gottesdienstbesuch erfassen lässt. – Im Übrigen belegen die Ausführungen dieser Studie ungewollt, was inzwischen den Shell-Studien im Blick auf ihren Umgang mit Religion insgesamt kritisch vorgehalten wird: Die auf Religion bezogenen Befunde sind offenbar in den früheren Studien schon deshalb keineswegs zuverlässig, weil zwischen unterschiedlichen religiösen Orientierungen und Zugehörigkeiten nicht differenziert wurde und Ausführungen zu den muslimischen Jugendlichen vor 2000 fehlen. Darüber hinaus ist das Untersuchungsrepertoire in diesen Studien völlig unzureichend (vgl. Thonak 2003).

Auf die Jugendforschung soll hier nicht weiter eingegangen werden. Im vorliegenden Zusammenhang kommt es mir darauf an, dass religiöse Pluralität zu den unhintergehbaren Voraussetzungen auch des pädagogischen Handelns in der Gegenwart zählt. Der Kopftuch-Streit ist hier nur die Spitze eines Eisbergs. Größere Bedeutung ist den auch international zunehmend beachteten Fragen nach einem Zusammenleben in Frieden und Toleranz in einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft beizumessen.

Darüber hinaus wird auch in den Sozialwissenschaften sowie in der pädagogischen Kinder- und Jugendforschung bewusst, dass beispielsweise Familienerziehung im Islam etwas anderes bedeutet als in der christlichen oder allgemein in der westlichen Tradition (vgl. z.B. Breuer 1989, Stöbe 1998). Wo die entsprechenden Voraussetzungen nicht bekannt sind, dürfte ein pädagogisch kompetentes, weil für diese Voraussetzungen sensibles pädagogisches Handeln kaum zu erwarten sein.

Unabhängig davon, ob man sich der weitreichenden Erwartung einer in der Religionswissenschaft diskutierten „Rückkehr der Religion“ (Riesebrodt 2000) anschliessen möchte oder nicht – deutlich ist jedenfalls, dass in der gegenwärtigen Situation von Postmoderne oder Zweiter Moderne die religiöse und weltanschauliche Pluralität vor neue Herausforderungen der Verständigung und damit auch der Bildung stellt. Die Ausblendung religiöser Fragen als bedeutungslos ist in dieser Situation sachlich nicht zu rechtfertigen. Zudem hat sie längst jeden emanzipatorischen Gehalt verloren, und dies aus mindestens zwei Gründen:

- Zum einen stellen sich entsprechende Fragen heute nicht zuletzt im Blick auf religiöse Minderheiten, Migrantenfamilien und tendenziell riskante Lebenslagen beispielsweise eines Aufwachsens zwischen verschiedenen Kulturen und Religionen in der eigenen Herkunftsfamilie. Eine Ausgrenzung der religiösen Hintergründe durch die Pädagogik wird in dieser Situation eher als Diskriminierung, kaum aber als Emanzipation wirksam werden.
- Zum anderen gibt es zunehmend unübersehbare Tendenzen, das Bildungsverständnis allein an den Anforderungen von Technik und Ökonomie zu bemessen, so wie dies exemplarisch an den oben erwähnten internationalen Vergleichsuntersuchungen zur Schulleistung abzulesen ist. So gesehen stützt die pädagogische Ausblendung von Religion – gewollt oder ungewollt – einen bildungstheoretischen Funktionalismus, der von der Pädagogik nur dann wirklich gewollt werden kann, wenn sie sich selbst samt aller weiterreichender Bildungsansprüche überflüssig machen will.

Zumindest hinweisen möchte ich an dieser Stelle noch auf eine weitere Problematik, die in diesem Zusammenhang mitbedacht werden muss. Gemeint ist die Auffassung, dass die einzig tragfähige Reaktion auf die zunehmende weltanschauliche und religiöse Pluralität in der Gesellschaft in einer umso entschlosseneren Ausweitung des Bereichs weltanschaulicher Neutralität bestehen könne und solle. Dieser Auffassung folgt offenbar der laizistisch geprägte französische Staat mit dem Verbot religiöser Symbole in der Schule. Dieses Beispiel macht freilich auch deutlich, was Pädagogik unter diesen Voraussetzungen nicht mehr leisten kann. Um es im Anschluss an die amerikanische Erziehungswissenschaftlerin Amy Gutmann (1999) zu formulieren: Ausgeschlossen wird jede Möglichkeit für Kinder und Jugendliche, sich im Bereich öffentlicher Erziehung oder Schule mit den Herausforderungen der Pluralität so auseinanderzusetzen, dass einerseits die eigene Position und Tradition nicht preisgegeben werden müssen, andererseits aber auch die davon abweichenden oder widersprechenden Perspektiven anderer wahrgenommen und, zumindest ansatzweise, verarbeitet werden können.

Zusammenfassend lässt sich die These formulieren, dass die zunehmende Pluralität in einer spät- oder postmodernen Situation bzw. in der Zweiten Moderne eine Wiederrückwendung der Pädagogik zu religiösen Fragen nahelegt.

4 Erziehungswissenschaft und Religion: Welche Herausforderungen sind heute zentral?

Auch wenn die im Folgenden zu nennenden Herausforderungen hier nicht ausführlich dargestellt oder erörtert werden können, kann es doch sinnvoll sein, sie im Sinne von Anstößen oder Impulsen für die weitere Forschung und Theorieentwicklung in der Erziehungswissenschaft zu benennen. Die Auflistung ist natürlich keineswegs vollständig (zum Teil mit weiteren Ausführungen vgl. Schweitzer 2003a).

1. *Historische Forschung*: Vergleicht man erziehungswissenschaftliche Darstellungen zur Geschichte der Pädagogik wie die von Tenorth (1988) mit Darstellungen zur Gesellschaftsgeschichte aus der historischen Forschung (etwa Nipperdey 1990, Wehler 1995, 2003) hinsichtlich ihrer Befunde zu Religion, drängt sich die Frage auf, ob die „Verdrängung des religiösen und theologischen Erbes“ (Oelkers u.a. 2003) nicht zu erheblichen Auslassungen in der pädagogischen Geschichtsschreibung geführt hat. Wie fruchtbar eine Öffnung der Untersuchungsperspektiven in religiöser Hinsicht sein kann, belegt etwa die Untersuchung von Meike Baader (2004) zur Reformpädagogik.
2. *Werteerziehung*: Bereits unter dem Aspekt der Herausforderungen kultureller und religiöser Pluralität wird das Problem einer „Moralpädagogik im Pluralismus“ (Nipkow 1998) drängend. Darüber hinaus verweist die Kultur- und Religionssoziologie auf nach wie vor in Europa wirksame Tiefenstrukturen, die aus religiösen Traditionen resultieren (z.B. Davie 2000). Und nicht zuletzt berühren die Bemühungen um eine globale Ethik im Horizont der Pluralisierung immer wieder auch religiöse Fragen (Beyer 2001).
3. *Demokratie, Pluralismus, weltanschauliche Neutralität*: Mehrfach habe ich bereits auf die auch medienwirksam ausgetragenen Auseinandersetzungen um Kopftuch, Kruzifix usw. hingewiesen. Die dabei berührten Themen (Rolle des Lehrers und der Lehrerin, Erwartungen und Ansprüche von Kindern und Jugendlichen, Verhältnis pädagogischer Institutionen zur Verpflichtung des Staates auf weltanschauliche Neutralität usw.) können aus rechtlicher und politischer Sicht, aber eben auch aus erziehungswissenschaftlicher Sicht behandelt werden – und sollten dies zumindest dann, wenn die Erziehungswissenschaft sich nicht selbst von gesellschaftlich brisanten Auseinandersetzungen abmelden will.
4. *Trägerschaften, Trägerpluralismus, Subsidiarität*: Pluralistische Trägerschaften im Bereich von Schule sowie anderer pädagogischer Einrichtungen können als Qualitätsmerkmal von Demokratie angesprochen werden – eine Auffassung, die

auch aus pädagogischer Perspektive etwa unter Hinweis auf Prinzipien wie Selbstverwaltung und -organisation zustimmungsfähig ist. In Vergangenheit und Gegenwart handelte und handelt es sich bei nicht-staatlichen Trägern vielfach um Kirchen oder Religionsgemeinschaften bzw. religiöse Vereinigungen, deren Tätigkeit daher von unmittelbarer pädagogischer Relevanz ist, allerdings noch kaum theoretische Aufmerksamkeit erfahren hat.

5. *Biographie-, Kinder- und Jugendforschung*: Auf die Notwendigkeit, die religiöse Dimension des Aufwachsens in der sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Forschung in diesem Bereich ernster als in der Vergangenheit wahrzunehmen, wurde bereits hingewiesen. In einer multikulturellen und -religiösen Gesellschaft spielen dabei auch religiös unterschiedlich geprägte Erziehungslehren (in der Familie, aber auch etwa in islamischen Schulen) eine wichtige Rolle, die eigens erforscht werden muss.
6. *(Pädagogische) Anthropologie*: Die Religionen schliessen immer auch anthropologische Sichtweisen ein. Am bekanntesten ist die auch in der Pädagogik wirksam gewordene Lehre von der Gottebenbildlichkeit (Gen 1,27), die weithin das abendländische Bildungsverständnis zumindest mitbestimmt hat. Angesichts aktueller kontroverser anthropologischer Fragen beispielsweise der Perfektionierung und Perfektibilität des Menschen liegt hier eine wichtige Ebene für den interdisziplinären Dialog.
7. *Religiöse Bildung/Bildungstheorie*: Der für die deutsche Tradition bezeichnende Begriff der Bildung weist deutlich religiöse Wurzeln auf (Meister Eckehart u.a., Deutsche Mystik). Auch in seinem neuzeitlichen Gebrauch (Herder, Schleiermacher, Hegel u.a.) verliert er seine religiösen Konnotationen keineswegs. Für die Gegenwart kann zumindest die These vertreten werden, dass Bildung auf religiöse und weltanschauliche Bestimmungen angewiesen bleibt (Schweitzer 2003a., S. 127ff.). Ohne Thematisierung von Religion ist deshalb eine weiterreichende Bildungstheorie nicht zu haben.
8. *Institutionalisierung religiöser Bildung*: Während die Auffassung, dass zur Bildung auch Religion gehöre, in Erziehungswissenschaft und Öffentlichkeit weithin Zustimmung findet, ist die Form, in der religiöse Bildung etwa in der Schule institutionalisiert werden soll, in der Gegenwart stark umstritten. Alternative Formen zum (konfessionellen) Religionsunterricht wie der Ethikunterricht oder das Brandenburger Schulfach LER (Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde) sind von manchen Erziehungswissenschaftlern (Leschinsky 1996) sehr positiv bewertet worden. Eine breite, ausdrücklich mit erziehungswissenschaftlichen Argumenten geführte Auseinandersetzung mit der

Frage nach der wünschenswerten Form von institutionalisierter religiöser Bildung steht aber noch aus (vgl. Benner/Tenorth 1996).

9. *Kinderrechte*: Das Streben, eigene Rechte für das Kind durchzusetzen und so Kinder als Rechtssubjekte anzuerkennen, durchzieht das gesamte 20. Jahrhundert. Wenig bekannt ist in der deutschen Pädagogik allerdings, dass die Kinderrechte und in gewisser Weise auch die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen von 1998 religiöse bzw. spirituelle Rechte des Kindes einschliesst. Für das fehlende Bewusstsein solcher Rechte in Deutschland spielt im Übrigen auch die deutsche Fassung der Kinderrechtskonvention eine unglückliche Rolle, weil sie die im englischen und französischen durchaus deutlichen Bezüge in der Übersetzung tendenziell versteckt, indem sie das Wort ‚spirituell‘ mit anderen Begriffen (‚geistig‘, ‚seelisch‘) wiedergibt.

5 Ausblick: Wissenschaftstheoretische Implikationen

Bislang habe ich mich auf die Forderung beschränkt, dass die Erziehungswissenschaft auch religiöse Themen aufnehmen muss. Dabei kann man sich mit der wissenschaftstheoretisch wenig anspruchsvollen Einsicht begnügen, dass die Erziehungswissenschaft durch die Thematisierung von Religion selbstverständlich nicht selbst religiös werden muss. Dies aber ist m.E. zu einfach, sodass ich zum Schluss – in Form eines Ausblickes – noch zwei Gedankengänge aufnehmen möchte: Zum einen geht es um implizite normative Vorannahmen in der Erziehungswissenschaft, zum anderen um Theologie als erziehungswissenschaftliche Bezugsdisziplin. Dabei folge ich bereits veröffentlichten Überlegungen (Schweitzer 2003a, S. 170 ff.).

5.1 Implizite normative Vorannahmen in der Erziehungswissenschaft

Was hier gemeint ist, möchte ich nur an einem Beispiel erläutern, der Frage nach Würde und Wert des Kindseins. Für viele Pädagoginnen und Pädagogen ist es eine Selbstverständlichkeit, dass sie Kindern mit besonderer Achtung begegnen, wenn nicht sogar mit besonderer Liebe. Weder geschichtlich gesehen noch im Blick auf die Gegenwart ist die besondere Achtung für das Kind oder die Anerkennung der Würde des Kindseins aber wirklich selbstverständlich. Kindesaussetzungen etwa waren nicht nur im Altertum weit verbreitet, sondern sind es auch noch heute. Und auch die gegenwärtige Gesellschaft in Europa begegnet Kindern zumindest höchst

ambivalent – einerseits mit einem ausgesprochenen, zum Teil kommerziell motivierten Kinderkult, andererseits mit einer latenten Abwehr, die beispielsweise in rückläufigen Geburtenraten sichtbar wird.

Natürlich liegt es nahe, sich in der Pädagogik hier auf die Menschenrechte und besonders die Kinderrechte zu berufen, aber es ist auch klar, dass rechtliche Regelungen nicht hinreichen, um bestimmte persönliche Einstellungen oder Umgangsweisen mit Kindern tatsächlich hervorzurufen. Liebe lässt sich rechtlich nicht garantieren. So stossen wir an dieser Stelle auf kulturelle Prägungen und Ressourcen, die ihrerseits nicht unabhängig von religiösen Traditionen sind. In der biblischen Tradition sind Kinder und künftige Generationen Träger einer Verheissung, und dies hat auch die Einstellung zu Kindern geprägt. Kinder haben in vollem Umfang teil an der Gottebenbildlichkeit, die nicht zufällig im allerersten Kapitel der Bibel beschrieben wird.

Die westliche Pädagogik hat in dieser Hinsicht m.E. implizit Anteil an einer solchen Einstellung zum Kind, der Achtung von Würde und Wert des Kindseins. Die bloss implizite Anlehnung an solche Traditionen kann aber immer weniger überzeugen, je pluraler sich die gesellschaftliche und kulturelle Situation auch in Europa darstellt. Die Pädagogik kommt in dieser Situation nicht darum herum, sich solcher normativer Annahmen, die manchmal mit dem missverständlichen Begriff des Menschenbildes gefasst werden, neu zu vergewissern. Diese Vergewisserung könnte und sollte auch eine Kooperation zwischen Erziehungswissenschaft und Theologie sowie Religionswissenschaft hervorrufen.

5.2 Theologie als erziehungswissenschaftliche Bezugsdisziplin

Dazu in Kürze noch vier Thesen:

1. *Theologische Forschungsergebnisse sind auch erziehungswissenschaftlich aufschlussreich.* Dies gilt im Blick auf die genannten geschichtlichen Zusammenhänge ebenso wie für die Gegenwart, insbesondere im Blick auf das auch für die Erziehungswissenschaft erforderliche Verständnis von Religion, wobei ein zweiter Gedanke wichtig ist:
2. *Das Selbstverständnis der Religionen ist auch erziehungswissenschaftlich bedeutsam.* Vereinfacht gesagt, thematisiert Theologie die (christliche) Religion aus einer Innenperspektive, während die Religionswissenschaft verschiedene Religionen, einschliesslich des Christentums, aus der Aussenperspektive beschreibt. Ein angemessenes Religionsverständnis kann sich nicht nur auf eine dieser beiden Perspektiven beschränken. Sie muss neben der Aussen- auch die religiöse bzw. theologisch rekonstruierte Innenperspektive wahrnehmen. Dies

- folgt schon aus dem für moderne Demokratien bezeichnenden Recht der Selbstinterpretation auch von Religionen. Es gehört zur Religionsfreiheit, dass weder der Staat noch Politik oder Wissenschaft über Religion oder religiöse Wahrheit verfügen dürfen.
3. *Auch eine sozialwissenschaftlich ausgerichtete Erziehungswissenschaft muss sich ihrer normativen anthropologischen und ethischen Prägungen bewusst sein.* Im letzten Abschnitt habe ich darauf hingewiesen, dass die traditionell christliche Prägung der Erziehungswissenschaft in Deutschland durch die Begegnung mit nicht-christlichen Religionen und Traditionen sowie mit deren Welt- und Menschenverständnis neu bewusst werden kann. An dieser Stelle wird auch deutlich, dass die Berufung auf weltanschauliche Neutralität der Wissenschaft kaum weiterführt. Es wäre naiv, wenn man noch heute wie in den Zeiten des frühen Positivismus davon ausgehen wollte, dass man in der Wissenschaft ausschliesslich objektiv arbeite und sich allein auf der Grundlage empirisch nachweisbarer Erkenntnisse bewege. Objektivität und intersubjektive Überprüfbarkeit bleiben wissenschaftliche Kriterien von grundlegender Bedeutung. Die wissenschaftstheoretische Forschung hat uns aber längst darüber belehrt, dass eine ernsthafte Orientierung an diesen Kriterien einschliesst, sich gerade der eigenen Befangenheiten durch Herkunft, Prägung, Kultur- und Religionszugehörigkeit usw. mit grösster Sorgfalt bewusst zu werden und darüber Rechenschaft abzulegen. Insofern braucht die Erziehungswissenschaft Theologie, um sich ihrer eigenen Herkunft und Prägung bewusst zu werden (womit im Übrigen nicht behauptet ist, dass die christliche Prägung die einzige wäre).
4. *Ohne die Wahrheitsfrage ist kein Verstehen möglich.* Damit ist gemeint, dass die nicht-religiöse Thematisierung von Religion, die in bestimmten Grenzen durchaus sinnvoll und möglich ist, aus methodologischen Gründen an eine Grenze stossen muss. Dies lässt sich besonders im Anschluss an die philosophische Hermeneutik zeigen. Nach Hans-Georg Gadamer findet „im Verstehen immer so etwas wie eine Anwendung des zu verstehenden Textes auf die gegenwärtige Situation des Interpretieren“ statt (sog. Applikation). Demnach ist Fremdverstehen nur in dem Masse möglich, in dem der Verstehende bereit ist, die im zu Verstehenden erhobenen Geltungsansprüche probeweise für sich selbst zu übernehmen. Von Verstehen kann dann überhaupt erst gesprochen werden, wenn die fraglichen Geltungsansprüche entweder bejaht oder aber in geprüfter Weise verneint werden. In diesem Sinne gilt: Verstehen ohne die Wahrheitsfrage ist nicht möglich.

Damit werden am Ende die zunächst so klar erscheinenden Grenzen zwischen Erziehungswissenschaft und Religion bzw. Theologie fließend und unscharf. Für das Selbstverständnis der modernen Erziehungswissenschaft stellt dies ohne Zweifel die grösste Herausforderung dar. Aber genau dies kann kein Grund sein, sich auf solche Fragen nicht einzulassen.

Literatur

- Baader, M.S. (2005): *Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik*. Weinheim, München.
- Baumert, J. (2002): *Deutschland im internationalen Bildungsvergleich*. In: Killius, N. u.a. (Hrsg.): *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt a. M., S. 151–170.
- Berger, P.L. (1980): *Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft*. Frankfurt a. M.
- Berger, P.L. (Hrsg.) (1999): *The Desecularization of the World*. Grand Rapids.
- Beyer, P. (Hrsg.) (2001): *Religion im Prozess der Globalisierung*. Würzburg.
- Breuer, R. (1998): *Familienleben im Islam. Traditionen – Konflikte – Vorurteile*. 2. Auflage. Freiburg usw.
- Casanova, J. (1994): *Public Religions in the Modern World*. Chicago, London.
- Cox, H. (1966): *Stadt ohne Gott*. Stuttgart.
- Cox, H. (1984): *Religion in the Secular City: Toward a Postmodern Theology*. New York.
- Davie, G. (2000): *Religion in Modern Europe: A Memory Mutates*. Oxford.
- Davie, G./Hervieu-Léger, D. (Hrsg.) (1996): *Identités religieuses en Europe*. Paris.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen.
- Feige, A. (1990): *Kirchenmitgliedschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Zentrale Perspektiven empirischer Forschungsarbeit im problemgeschichtlichen Kontext der deutschen Religions- und Kirchensoziologie nach 1945*. Gütersloh.
- Fischer, A. u.a. (2000): *Hauptergebnisse*. In: Deutsche Shell (Hrsg.): *Jugend 2000*. Bd. 1. Opladen, S. 11–21.
- Flitner, W. (1967): *Die Geschichte der abendländischen Lebensformen*. München.
- Fuchs-Heinritz, W. (2000): *Religion*. In: Deutsche Shell (Hrsg.): *Jugend 2000*. Bd. 1. Opladen, S. 157–180.
- Gadamer, H.-G. (1990): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen.
- Gutmann, A. (1999): *Herausforderungen des Multikulturalismus in der demokratischen Erziehung*. In: Grunder, H.-U./Schweitzer, F. (Hrsg.): *Texte zur Theorie der Schule*.

- Historische und aktuelle Ansätze zur Planung und Gestaltung von Schule. Weinheim, München, S. 283–298.
- Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt a. M.
- Kallscheuer, O. (Hrsg.) (1996): Das Europa der Religionen. Ein Kontinent zwischen Säkularisierung und Fundamentalismus. Frankfurt a. M.
- Lübbe, H. (1986): Religion nach der Aufklärung. Graz usw.
- Luckmann, T. (1991): Die unsichtbare Religion. Frankfurt a. M.
- Luhmann, N. (2000): Die Religion der Gesellschaft. Frankfurt a. M.
- Luhmann, N./Schorr, K.-E. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart.
- Nipkow, K.E. (1989): Erziehung aus dem Glauben. Christentum als Wurzel personaler Kultur und Bildung. In: H. Röhrs/H. Scheuerl (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet. Frankfurt a. M. usw., S. 273–285.
- Nipkow, K.E. (1998): Bildung in einer pluralen Welt. Bd. 1: Moralphädagogik im Pluralismus. Gütersloh.
- Nipperdey, T. (1990): Deutsche Geschichte 1866–1918. Bd. 1: Arbeitswelt und Bürgergeist. München.
- Nohl, H. (1963): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 6. Auflage. Frankfurt a. M.
- Oelkers, J./Osterwalder, F./Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (2003): Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie. Weinheim, Basel.
- Osmer, R.R./Schweitzer, F. (2003): Religious Education between Modernization and Globalization: New Perspectives on the United States and Germany. Grand Rapids, Cambridge.
- Pollack, D. (2003): Säkularisierung – ein moderner Mythos? Studien zum religiösen Wandel in Deutschland. Tübingen.
- Rendtorff, T. (1975): Gesellschaft ohne Religion? Theologische Aspekte einer sozialtheoretischen Kontroverse (Luhmann/Habermas). München.
- Rendtorff, T. (1991): Theologie in der Moderne. Über Religion im Prozess der Aufklärung. Gütersloh.
- Riesebrodt, M. (2000): Die Rückkehr der Religionen. Fundamentalismus und der „Kampf der Kulturen“. München.
- Rousseau, J.-J. (1981a): Emil oder Über die Erziehung. 5. Auflage. Paderborn usw.
- Rousseau, J.-J. (1981b): Schriften. Bd. 1, hrsg. v. H. Ritter. Frankfurt a. M. usw.
- Rousseau, J.-J. (1984): Die Bekenntnisse. 2. Auflage. München.
- Rousseau, J.-J. (1988): Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts. Stuttgart.

- Schieder, W. (1997): Säkularisierung und Sakralisierung der religiösen Kultur in der europäischen Neuzeit. Versuch einer Bilanz. In: Lehmann, H. (Hrsg.): Säkularisierung, Dechristianisierung, Rechristianisierung im neuzeitlichen Europa. Bilanz und Perspektiven der Forschung (Veröffentlichungen des MPI für Geschichte 130). Göttingen, S. 308–313.
- Schweitzer, F. (1992): Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage. Gütersloh.
- Schweitzer, F. (2003a): Pädagogik und Religion. Eine Einführung (Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft 19). Stuttgart usw.
- Schweitzer, F. (2003b): Postmoderner Lebenszyklus und Religion. Eine Herausforderung für Kirche und Theologie. Gütersloh.
- Spranger, E. (1925): Psychologie des Jugendalters. Leipzig.
- Spranger, E. (1949): Die Magie der Seele. 2. Auflage. Tübingen.
- Stöbe, A. (1998): Islam – Sozialisation – Interkulturelle Erziehung. Die Bedeutung des Islam im Sozialisationsprozess von Kindern türkischer Herkunft und für Konzepte interkultureller Erziehung. Hamburg.
- Swatos, W.H./Olson, D.V.A. (Hrsg.) (2000): The Secularization Debate. Lanham usw.
- Tenorth, H.-E. (1988): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim, München.
- Thonak, S. (2003): Religion in der Jugendforschung. Eine kritische Analyse der Shell Jugendstudien in religionspädagogischer Absicht. Münster usw.
- Wehler, H.-U. (1995): Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. 3: Von der „Deutschen Doppelrevolution“ bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges 1849–1914. München.
- Wehler, H.-U. (2003): Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. 4: Vom Beginn des Ersten Weltkriegs bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten 1914–1949. München.