

Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie

– Zur Einführung in den Band –

I

Pädagogik als eigenständige diskursive Form der Thematisierung von Erziehungsfragen ist ohne Zweifel jüngerer Datums. Das Fach hat sich nach einer Vorlaufzeit im späten 18. Jahrhundert zunächst in der Lehrerbildung des 19. Jahrhunderts als eigenständige Reflexion etabliert und dann im 20. Jahrhundert auch an Universitäten als wissenschaftliche Disziplin verselbständigt. Zu den Mechanismen der Konstitution gehört dabei selbstverständlich auch für die Pädagogik, neben der Arbeit am eigenen Thema und der Ausarbeitung von Theorien und Methoden, die Konstruktion ihrer historisch-sozialen Genese und Identität. Die Pädagogik entwarf dabei in einem Rückgriff auf das 16. und 17. Jahrhundert allerdings eine Gestalt historiographischer Dignität mit bis heute feststellbarer Langzeitwirkung. Die innerdisziplinär entwickelte Konstruktion ist – kritisch – der Abstoßpunkt für die Arbeiten, die wir im nachfolgenden Band publizieren. Unsere zentrale Absicht ist es, in der historischen Rekonstruktion gegen die Stilisierung der Vorgeschichte der Pädagogik den wesentlichen Anteil und die fortdauernde Rolle der Religion und theologischer Denkformen für zentrale Dimensionen auch einer „autonomen“ Pädagogik als Disziplin herauszuarbeiten.

In den Konstruktionen ihrer eigenen Vorgeschichte¹ – disziplingeschichtlich (vgl. u.a. Hofmann 1976; Elzer 1965, 1967) oder im geistesgeschichtlichen Kontext (Garin 1957, 1994; Grafton/Jardine 1986; Kristeller 1979) – treten vor allem zwei Diskursstränge ins Zentrum der pädagogischen Aufmerksamkeit, die antik-humanistische Didaktik und die der gleichen Tradition entstammenden staatspolitischen, dann bald christianisierten Tugenddiskurse. Beide zusammen sollen die Vorgeschichte der modernen Pädagogik ausmachen, die sich im ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhundert eigenständig etabliert hat. Diese Referenzen sind zwar auch in unserer Perspektive nicht ohne Bedeutung, in der Stilisierung zu entscheidenden Faktoren aber in ihrem historischem Ort falsch gewichtet und in den Folgen für die Pädagogik als Wissenschaft überbewertet.

Die antik-humanistische Didaktik war bis zum 18. Jahrhundert weitgehend gebunden an Institutionen und ihre Tradition. Die Diskussion um Schulbücher und – meist höhere – Schuleinrichtungen verlieh scheinbar auch den Konzepten, mit denen sie bestritten wurde, jene eigenständige Tradition und Geltung, die der Institution weit-

¹ Der Blick auf die Geschichte vor 1800, und d.h. auf eine Vorgeschichte vor der Ausdifferenzierung einer disziplinären Fragestellung, ist nicht selbstverständlich (vgl. z.B. Thiersch/Ruprecht/Herrmann 1978 oder Menze 1976, die Pädagogik als Wissenschaft erst mit dem 18. Jahrhundert beginnen lassen).

gehend zukam. Auch dem antik-humanistischen Tugenddiskurs wurde aufgrund eines bestimmten Gegensatzes zur scholastischen und später zur orthodoxen Theologie – katholischer und reformierter Prägung – eine Eigenständigkeit zugeschrieben, die ihn vermeintlich leicht zusammen mit der Didaktik zu einem Vorläufer und Wegbereiter der modernen eigenständigen Pädagogik werden ließ.

Diese Betrachtungsweise steht allerdings vor einem in diesem eingeschränkten Radius kaum lösbaren Problem. Die Didaktik in der antik-humanistischen Tradition der *Artes Liberales* geriet im 18. und verstärkter noch im 19. Jahrhundert zunehmend in den Sog des Durchbruchs des Empirismus, und analog dazu wurden die humanistisch-christlichen Tugenddiskurse zumindest im Umfeld der angelsächsischen politischen Diskussion im 17. Jahrhundert und während der Französischen Revolution auf unmittelbar politische, zunehmend säkulare Dimensionen festgelegt. Obwohl beide Entwicklungen in der Geschichte pädagogischer Diskurse bedeutende Spuren hinterließen, folgte ihnen vor allem im deutschsprachigen Raum die Herausbildung der Disziplin im 19. Jahrhundert gerade nicht. Weder legte sich die Pädagogik als neue Disziplin auf einen pädagogischen Empirismus fest noch verstand sie sich als diskursiver Bestandteil einer modernen politischen und sozialen Institutionalität.

Man wird deshalb den Kontext oder vielmehr die Kontexte der Herausbildung der neuzeitlichen Pädagogik weiter fassen müssen und nicht von einer exklusiven Präfiguration der selbständigen Disziplin in der Didaktik und in den Tugenddiskursen des 16. und 17. Jahrhunderts ausgehen können. Dann gewinnen die Welten der Theologie und der Religion an Bedeutung, aber nicht ohne einen Blick auf deren eigene Historizität. Pädagogisches Wissen – und selbstverständlich auch Erziehungsverhältnisse – sind nicht nur in theologische und religiöse Kontexte eingelagert, sondern diese selbst haben ganz wesentlich in der Renaissance und im Barock die an die Antike anknüpfenden Didaktik- und Tugenddiskurse geprägt, in denen wiederum die vermeintlich autonomen Quellen der modernen Pädagogik gesehen werden. In der historischen Rekonstruktion die Selbständigkeit und eine autonome, nicht-theologische Präfiguration der Pädagogik anzunehmen, ist dementsprechend doppelt fragwürdig.

In den nachfolgend publizierten Untersuchungen wird die Frage nach dem Kontext der pädagogischen Konzepte und der Entwicklung der Disziplin dementsprechend nicht vom Endzustand her angegangen, absteigend und als Rekonstruktion der Vorgeschichte der eigenen Gegenwart, sondern aufsteigend und aus einem Geflecht multireferenter Welten (vgl. für die Wissenschaftsgeschichte generell vom Bruch 1998). Deshalb wird gefragt, in welchen historischen Kontexten überhaupt Konzepte generiert und tradiert wurden, die zu pädagogischer Bedeutung kamen oder heute als pädagogische erkannt werden und anerkannt sind. Didaktische Konzepte und Tugenddiskurse sind in dieser Fragestellung nur ein Kontext unter andern.

II

Selbstverständlich ist diese Fragestellung der Pädagogik in ihrer disziplinären Selbstvergewisserung auch in Deutschland nicht fremd, im Gegenteil. Religion und Theologie sind in ihrer Bedeutung für die Theorie und Praxis von Erziehung, nicht nur in Europa (Coolahan/Aldrich/Simon 1999), schon immer gesehen worden und bis heute von Bedeutung. Die Beschreibungen und Analysen dieses Zusammenhangs erwecken freilich gelegentlich den Eindruck, als hätten wir es hier mit vergangenen Gegenwarten zu tun, während es doch gegenwärtige Vergangenheiten sind, auf die wir treffen.

An dieser Stelle und im Kontext der Herkunft pädagogischer Denkformen können wir, bezogen auf die Praxis der Pädagogik, nur ganz summarisch an die bis in die Gegenwart wirkende und kontinuierliche Bedeutung von Religion, Konfessionalität, Kirchlichkeit und Theologie für die Gestaltung von Erziehungsverhältnissen auch nach dem Ausgang des Mittelalters erinnern. Aber der Begriff der „Konfessionalität“ bestimmt aktuell ganz wesentlich das historiographische Verständnis der Frühen Neuzeit (u.a. Schilling 1999a, 1999b); zentrale Konzepte und Praktiken, Institutionen und Lehrformen von Bildung und Erziehung in der Epoche der Aufklärung sind ohne den intensiven Blick auf das protestantische Schulwesen (Tütken 1997) und auf die Rolle des Pfarrers in lokalen Bildungsverhältnissen (Mentzel 2001; Bruning 2001) kaum angemessen zu verstehen, zu schweigen von der Bedeutung der calvinistischen Theologie und Pädagogik (Lenhart 1998) und des Pietismus (Müller-Bahlke 2001); das 19. Jahrhundert ist zwar die Epoche der Nationenbildung und der nationalstaatlich geprägten Konstruktion von Bildungs- und Erziehungssystemen, aber Politik, Bildung und Erziehung bleiben bestimmt von einer neuen und politisch-sozial folgenreichen Rolle der Religion und ihrer gesellschaftlichen Formierung, bis hin zu starken konfessionell-kirchlich gerichteten Kulturkämpfen, in denen die Rolle öffentlicher Erziehung zwischen konfessionellen Milieus und den säkularen Staaten kontrovers verhandelt wird (Schieder 2001), zu schweigen von der Bedeutung der Religion für die Konstitution bildungsbürgerlicher Karrieren und Selbstbilder, nicht nur für den Kulturprotestantismus (Hübinger 1994), sondern auch im katholischen Bereich (Langewiesche 1996); im 20. Jahrhundert mögen die Formen „politischer Religiosität“, wie sie in den totalitären Bewegungen zum Ausdruck kommen (Maier 1996; Hardtwig 2001), scheinbar den endgültigen Abschied von Religion und Konfession im traditionellen Verstande signalisieren, nicht allein in den deutschen Demokratien nach 1918 und nach 1945 bleiben Religion und Konfession bestimmende Faktoren von Schulkämpfen und Sozialisationsordnungen. Die Praxis des Aufwachsens in der Neuzeit läßt sich deshalb bis heute ohne Rücksicht auf Religion, Kirchlichkeit und Konfessionalität nicht angemessen verstehen.

Für die pädagogische Reflexion, darauf wollen wir mit den Beiträgen dieses Bandes vor allem hinweisen, ist die zunächst offen-prägende, dann transformierte und nur noch latent wirksame Rolle von Religion und Theologie aber ebenfalls in vergleichbarer Weise bestimmend geblieben, auch jetzt nicht nur in Europa oder im

protestantischen Deutschland. Für Deutschland, auf das wir uns in dieser knappen Rückerinnerung an ein wichtiges Thema einleitend konzentrieren, wurden die religiös-kirchlichen Wurzeln ihres Denkens für bestimmte Schulen der Pädagogik gelegentlich schon aufgewiesen, z.B. für die protestantische Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Für den Ursprung in der Zeit vor 1945 ist die Nähe zu einem christlichen Menschenbild und einer protestantischen Theologie unverkennbar (erste Hinweise bei Cillien 1961). Für die Zeit nach 1945 wird nicht nur die intensive Kommunikation über Fragen des Religionsunterrichts und der christlichen Fundierung öffentlicher Erziehung bezeichnend (Müller-Rolli 1999; Nipkow 1998), sondern auch der entscheidende Anteil protestantischer Organisationen, wie des Comenius-Instituts, für die Modernisierung der Erziehungswissenschaft insgesamt.

Die hier angesprochenen theoretischen oder sozialen Beziehungen von Theologie und Pädagogik als Wissenschaft und Praxis sind freilich im 20. Jahrhundert immer begleitet von starken Autonomiebehauptungen, ja man darf sagen, daß erst die Autonomieformel die Relation zwischen säkularer Wissenschaft und traditionaler religiöser Praxis und Reflexion definiert hat (Geissler 1930; Schiess 1973). Eine eigenständige Pädagogik kann insofern, nach dem Abschied von der Gattung der „Evangelischen Pädagogik“², sowohl in der Reflexion wie in den Praktiken der Erziehung als genuin und autonom pädagogisch gedacht werden, auch wenn die soziale Referenz und die Verankerung im Erziehungsverständnis vor allem des Kultur-Protestantismus unverkennbar ist.

Während diese Gleichzeitigkeit von Selbständigkeit und Abhängigkeit, mit der ja nicht nur das pädagogische Autonomieverständnis in seinem systematischen Kern bezeichnet ist (Tenorth 2002), sondern wohl auch die Ambivalenz des Säkularisierungsprozesses insgesamt (Liebenwein-Krämer 1977; Zabel 1984; Lehmann 1997), für den protestantischen Teil dieses Diskurses und für die Relation von Kirche und Schule, pädagogischer und religiöser Reflexion meist auch eingeräumt wird (Liedtke 1970), ist die Frage der „Konfessionalität“ für den anderen, den katholischen Strang der Diskussion scheinbar anders strukturiert und entschieden. Katholische Pädagogik gilt in ihren leitenden Konstrukten und in der sozialen Praxis bis heute mehr als Appendix kirchlich bestimmter Weltanschauung und Erziehungspolitik denn als eigene Form der Erziehung und ihrer Reflexion. Dafür sind, religions- und kirchengeschichtlich, selbstverständlich die andere Dogmatik und das andere Kirchenverständnis ebenso bedeutsam und verantwortlich wie die – in den Augen der Gegner schon immer verdächtige – „ultramontane“, also dem Papst unterworfenene kirchlich-konfessionelle Orientierung.

2 Deren Blüte, dokumentiert in Arbeiten von Palmer (1853) bis Baur (1887), kodifiziert in Enzyklopädien wie der von Schmid (1859–1879), ist mit dem 19. Jahrhundert bezeichnet. Im 20. Jahrhundert finden sich zwar Nachzügler, u.a. Bohne (1929) oder Kittel (1951), aber spätestens nach 1945 begründen selbst die Religionspädagogen ihre Pädagogik zunächst pädagogisch und aus dem Bildungsgedanken, nicht zuerst theologisch (Nipkow 1998) – mit freilich erheblichen Folgeproblemen für die Eigenständigkeit ihrer pädagogisch-theologischen Argumentation.

Andererseits darf man nicht übersehen, daß die Disziplingeschichte selbst dieser vereinfachten, weil im Kern allein kirchen- und erziehungspolitischen Codierung nicht folgt oder sie gar umfassend bestätigt. Es gibt, wie Karl Erlinghagen, selbst Jesuit und Erziehungswissenschaftler zugleich und in je eigener Dignität, mit guten Gründen hervorgehoben hat, im Verhältnis von „Erziehungswissenschaft und Konfessionalität“ (Erlinghagen 1971a) im katholischen Bereich nicht nur das gemeinsame Thema von „Pädagogik als Anliegen der Theologie“, sondern auch die Differenz von religiös-theologischer und wissenschaftlicher Denkform.

Erlinghagen kennt – und nennt – insofern die Differenz von „Theologie und Erziehungswissenschaft“ (Erlinghagen 1971a, S. VI) trotz der gemeinsamen Intention einer konfessionellen Erziehung. Er räumt selbstverständlich ein, daß es eine Pädagogik im Umfeld der katholischen Kirche und Dogmatik gibt und gegeben hat, die ihr eigenes Selbstverständnis – von der Praxis der Erziehung bis hin zur wissenschaftstheoretischen Grundlegung ihrer Reflexion – auf dem Boden von Theologie, Religion und Kirche begründet, und er erinnert an vehemente wissenschaftstheoretische Kontroversen über die systematische Möglichkeit einer solchen Option, die letztlich die Pädagogik als „Weltanschauungswissenschaft“ entwirft, wie bei J. Göttler.³ Erlinghagen verweist andererseits zu Recht auf die zwar nicht immer gegebene, aber doch in der Gegenwart beobachtbare Gleichzeitigkeit von „nichtkonfessioneller Erziehungswissenschaft“ und „konfessioneller Erziehungslehre“, z.B. bei Wolfgang Brezinka (Erlinghagen 1971b, S. 14). Erlinghagen betont schließlich mit guten Gründen, daß dieses Thema nicht gleichgesetzt werden kann und darf mit der Frage nach der „Normativität der Pädagogik“ oder dem Wertproblem in der (öffentlichen) Erziehung (Erlinghagen 1971b, S. 10). Wissenschaftstheoretische Fragen und gegenstandstheoretische Probleme, Praktiken und Institutionen der Erziehung sollten also als Referenzen der Argumente deutlich unterschieden werden, wenn man den Zusammenhang der „Pädagogik“ mit Konfession, Religion und Kirche thematisiert. „Pädagogik“ umschließt in ihrer begrifflichen Tradition ja immer Theorie und Praxis der Erziehung, und sie kann von der Erziehungswissenschaft als einer distanzierteren Beobachtung selbst noch unterschieden werden.

III

Für die folgenden Untersuchungen und Diskussionen wurde die Frage nach dem Kontext in der Genese pädagogischer Konzepte deshalb zwar in einem weiten zeitlichen Zuschnitt gestellt, aber als Frage nach den Ursprüngen der pädagogischen Reflexion in ihren systematischen Bezügen doch thematisch eng geschnitten. Wir fra-

3 Erlinghagen (1971a) dokumentiert dafür die Kritik, die W. Brezinka (1966) an den Lehrbüchern von Hubert Henz geübt hat, und die Verteidigung von Henz, die H. Rombach (1967) versucht hat (vgl. auch Brezinkas Replik 1967). Und nur am Rande: Erlinghagen sieht den Ursprung der Pädagogik „als Theorie der Erziehung“ in den fürsorglichen Motiven der Pastoraltheologie (1971b, S. 1).

gen im folgenden also nicht primär nach den Praktiken und sozialen Formen der Erziehung oder nach dem Selbstverständnis von Institutionen, sondern nach den Reflexionsmustern und Konzepten, denen diese Praktiken (und ihre Erfinder) gefolgt sind. Dabei konzentrieren wir uns auch nicht allein auf die Selbststilisierungen der theoretischen Akteure, sondern auf basale reflexive Konstruktionen und die systematischen Implikationen der jeweiligen Theorie und historisch vorliegenden Reflexion. Auch dann konnten wir das Thema selbstverständlich nur exemplarisch behandeln, allerdings doch in relativer Kontinuität seit der Frühen Neuzeit und für die lange Geschichte der Konstitution einer eigenständigen pädagogischen Denkform bis in das 19. Jahrhundert hinein.

Jürgen Oelkers geht deshalb auf die Frühgeschichte der neuzeitlichen Wissenschaft überhaupt zurück und zeigt ihren Ursprung im Kontext esoterischen Wissens, in apokryphen Quellen und traditionellen Praktiken – und vor allem gestützt auf eine wissenschaftshistorisch in der Pädagogik selten genutzte Quelle, nämlich die überlieferte Emblemik, also die „Pädagogik im Bild“. Aus der Antike fortlebend, bestimmen die dort kodifizierten Ideen über den Menschen die Welt der Wissenschaft seit dem späten 14. Jahrhundert, und sie zeigen, wie noch der Empirismus als die moderne und in der Folgezeit siegreiche Form der Kontrolle und Erzeugung wissenschaftlichen Wissens Quellen verhaftet ist, die seiner eigenen wissenschaftstheoretischen Begründung zuwiderlaufen. In der Pädagogik selbst sind deshalb die „antiempiristischen Tendenzen“ (Oelkers i.d.Bd.) nicht erst im Kampf der Neuhumanisten gegen die Aufklärungspädagogik und ihre empiristischen Ambitionen entstanden, sondern deutlich älter. Gegen die frühen Versuche einer Empirisierung des pädagogischen Denkens im 17. Jahrhundert bleibt eine traditionale „Kirchen-Pädagogik“ siegreich, der im übrigen auch Comenius zuzurechnen ist, mit einem eigenen, nicht-materialistischen Modell der Seele, und begleitet von einer relativ selbständigen „Didaktik des Lehrerstandes“. Die Modernisierung des pädagogischen Denkens, eingeschlossen die Entwicklung eines modernen Lern-Begriffs seit Francis Bacon, läuft dann mit und gegen diese Tradition.

Das wahrscheinlich folgenreichste Modell für die pädagogische Konstruktion des Menschen, das erläutert Fritz Osterwalder in seinem Beitrag, entstammt eben nicht dem Empirismus, der Didaktik oder dem politischen Tugenddiskurs, sondern dem Kontext der dissidentischen katholischen Bewegung des Jansenismus, und zwar des Jansenismus der ersten Phase⁴, konzentriert um die Philosophie von Port Royal. Osterwalder zeigt den Ursprung der damit implizierten pädagogischen Konzeption in der Theologie und Logik von Port Royal, und er destilliert eine Sequenz von Annahmen, ein Schema, das in der Moderne „unter Wahrung der theologischen Annahmen ... paradigmatisch für die Pädagogik“ und „außerordentlich wirksam werden sollte“. Zu diesem Schema gehören Annahmen über die Funktion des Lernprozesses, daß er „Umgang mit dem eigenen Geist“ sei, nicht Kenntniserwerb, daß dieser Um-

4 Bei Krampfl (1999) wird für die zweite Phase des Jansenismus intensiver der Zusammenhang von Idee und Körperlichkeit herausgearbeitet.

gang durch das persönliche Verhältnis von Erzieher und Educandus seine Form gewinne, daß – ferner – „Moral und Tugend nur aus der vollständigen Einsamkeit ... aus der eigenen Innerlichkeit“ entstehen können, und endlich, daß der Mensch „durch Rückzug in sich selbst vollendet“ werde und dennoch in der Welt bleibe. Man soll nicht zu rasch aktualisieren, aber unverkennbar werden hier die Grundzüge bildungstheoretischen Denkens in ihrem Ursprung ebenso gezeigt wie alle Grundannahmen einer interaktionistischen Pädagogik.

Heinz Rhyll kann in der Rekonstruktion der Rezeption der pädagogischen und philosophischen Ideen von John Locke dann plausibel machen, aus welchen Gründen eine empiristische Alternative zu diesen spiritualistischen Ideen nur wenig Erfolg haben konnte, ja vor allem in der deutschen Diskussion weitgehend Anathema blieb. Ungeachtet der frühen Anerkennung für seine Philosophie insgesamt, gegen die Übersetzung im „Revisions“-Werk und trotz der Anerkennung, die Locke damit bei den Philanthropen fand, sein Werk wird nicht in seinen eigenen theoretischen Grundlagen rezipiert, sondern in der Rezeption überformt – sensualistisch radikalisiert in Frankreich und England, kirchlich-religiös entschärft und ohne die öffentliche, rechtlich-politische Dimension der Pädagogik in Deutschland.

Die eigenen Wege der Rezeption als pädagogische Transformation, vielleicht sogar als deformierende Übertragung eines philosophischen Konzepts, belegt auch Alfred Langewand für die pädagogische Kant-Rezeption in Deutschland. Für die Frage, „Wie haben die Pädagogen Kant gelesen?“, gibt Langewand auch für die früheste Phase⁵ eine Antwort, die nur ernüchtern kann. Die Pädagogen rezipieren Kant, indem sie ihn umformen, selektiv lesen und ihre eigenen Reflexions- und Handlungsprämissen zum Maßstab machen – und dann wird Kant für das Problem gelesen, wie die Pädagogik der Moral in einer Situation zum Recht verhelfen kann, die keine traditionale Moral mehr beglaubigt. Kant wird damit in die Rolle der Offenbarung gedrängt, seine Texte gewinnen heilsgeschichtliche Qualität und die Pädagogen können die Pastoren bleiben, die sie waren, weil sie Kant moral- und religionspädagogisch umdeuten.

Heinz-Elmar Tenorth kann in seinem Beitrag nachweisen, daß diese spezifische Form der Wahrnehmung der Welt, der Philosophie und der Theorie in der Pädagogik seit dem frühen 19. Jahrhundert nicht zufällig entsteht oder gar als Indiz für den Irrtum der Rezipienten gelesen werden kann. Die Denkform der Pädagogik wird vielmehr, wie er an einer Analyse eines grundlegenden und folgenreichen Werkes der Allgemeinen Pädagogik demonstriert, explizit in Analogie zur Theologie entwickelt. Die Systematiker des pädagogischen Wissens, hier der Herbartianer Karl Volkmar Stoy, entwerfen die Grundlegung der Pädagogik von einem säkularisierten „Amts“-Gedanken aus, als die weltlichen Erben und zugleich komplementären Vertreter eines Standes, dessen „Aufgabe“ die moralische Konstruktion der Welt ist. Stoy kann deshalb die Struktur des pädagogischen Wissens nach dem Vorbild des theologischen

5 Vogel (1989) hat allerdings aufgewiesen, daß solche besonderen Rezeptionsmuster gegenüber Kant, aber auch gegenüber den Erfahrungswissenschaften Tradition in der Pädagogik werden.

Ämter-Wissens konstruieren; seine „Enzyklopädie, Methodologie und Literatur“ der Pädagogik gewinnt durch diese sowohl theoretische als auch soziale Referenz, ihre Einheit und ihren Zusammenhang, und der „Amts“-gedanke selbst Kontinuität bis in die vermeintlich autonome geisteswissenschaftliche Pädagogik des 20. Jahrhunderts.

Für die Reflexion der Berufsaufgaben in der pädagogischen Profession des 19. Jahrhunderts entstehen daraus systematische Abgrenzungs- und Selbstbehauptungsprobleme. *Martina Späni* erörtert für die frühe Geschichte einer selbständigen Profession der Pädagogen in der Schweiz, wie dieses Problem bearbeitet wird. Sie zeigt als Denkmuster für dieses Problem, wie dabei eine Lösung benutzt wird, die schon F.A.W. Diesterweg in Deutschland exemplarisch ausgebildet hatte. Seine polemische Studie über „Kirchenlehre oder Pädagogik?“ und die damit gegebene „Perspektive auf die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts“ hatte ja in seltener Schärfe die totale Disjunktion von Theologie und Pädagogik, von Kirche und Schule, von Lehrprofession und geistlicher Profession nachzuweisen versucht. Späni zeigt, wie die schweizerischen pädagogischen Amtsgenossen diesen Vorgaben folgen und zugleich das moralische Problem der Volkserziehung lösen, aber „ganz souverän und unabhängig von jeder Confession und Religion“, wie die schweizerischen Pädagogen 1874 erneut und durchaus im Geiste Diesterwegs und seines Verständnisses einer natürlichen Religion behaupten.

Für die katholische Theologie und Pädagogik ist das nicht allein falsch und sündhaft, sondern zugleich Zeichen der fatalen Folgen des „Modernismus“. *Klaus-Peter Horn* rekapituliert am Ende unseres Durchgangs durch die facettenreiche Geschichte der Beziehungen von Religion, Theologie und Pädagogik seit der frühen Neuzeit noch einmal die Konsequenzen des katholischen Kirchenverständnisses für die Reflexion und Praxis von Erziehung. Die Schule, das ist die Prämisse, „soll der Kirche zu eigen sein“, nicht Bildsamkeit und Erziehungsbedürftigkeit, die Grundbegriffe der modernen Pädagogik, bestimmen das Menschenbild, sondern Annahmen über die die „Erlösungsbedürftigkeit und Fähigkeit und von der wirklichen Zurückführung des Menschen zu seiner wahren Bestimmung“, wie es der katholische Pädagoge Dursch zur Mitte des Jahrhunderts formuliert. Dieses Verständnis von Religion und Pädagogik ruht selbstverständlich auch auf einem anderen Wissenschaftsbegriff, es macht jedenfalls die eigentümliche Resistenz gegen die Moderne aus, die an der katholischen Pädagogik und ihrer Reflexion zu beobachten ist.

Die Pädagogik – als Praxis und als Praxis-Reflexion, nicht als beobachtende Erziehungswissenschaft – müßte sich vor diesem Hintergrund freilich auch fragen, wie eine säkulare Praxis auch die Autonomie der Form gewinnen kann, die sich gegen den weltanschaulich-konfessionellen Zugriff auf die Strukturierung ihrer Praxis entziehen kann. Die Negation gegenüber der konfessionellen Ideologie gelingt vielleicht noch relativ leicht, der Nachwirkung der religiös geprägten Form entgeht die Pädagogik schon sehr viel weniger. Eschatologie als Leitidee ihrer eigenen Praxis und säkulare Theologie als Referenzform ihrer Wirklichkeit lassen sich im 20. Jahrhundert schließlich auch in einer Pädagogik finden, die sich selbst kritisch nennt und ihre theologischen Ursprünge gern ignoriert (Titz 1999) – aber das wäre ein neues The-

ma. Es zeigt jedenfalls die Notwendigkeit, dem Zusammenhang von Theologie, Religion und Pädagogik auch für das 20. Jahrhundert intensiver nachzugehen.

In den Ergebnissen unserer Studien, die sich auf verschiedene kulturelle Umfelder und verschiedene Zeitabschnitte beziehen, wird insofern sichtbar, daß die religiösen Kontexte bis weit in die neueste Zeit in der modernen Pädagogik wirksam bleiben. Besonders bedeutsam ist dieser Befund darum, weil die verschiedenen Arbeiten eine Wirkung des theologischen Kontextes auch für Phasen nachweisen, in denen die Theologie längst ihre hegemoniale Stellung in den Wissenschaftsdisziplinen verloren und auch die Kirche ihren Vorrang gegenüber dem Bildungssystem eingebüßt hatten. Auch in der eigenständig gewordenen Disziplin Pädagogik werden, wie in andern Diskursen, Formen, Argumentationen und Konzepte aus Theologie und Frömmigkeit tradiert und verwendet, ohne daß damit ein Bezug zum Ursprung hergestellt wird oder sichtbar bleibt.

IV

Die vorliegenden Arbeiten wurden angestoßen durch Vorträge und Verhandlungen während der Frühjahrstagung der Kommission Wissenschaftsforschung der DGFE, die vom 20.–22. März 1997 in Karlsruhe stattfand. Sie wurden in der Folgezeit von den Autorinnen und Autoren aufgrund der ausführlichen Diskussion während der Tagung und durch die im Anschluß notwendig werdenden weiteren Forschungsarbeiten konzeptionell neu gefaßt und weitgehend neu erarbeitet. Die lange Dauer, die zwischen der Tagung und der Publikation vergangen ist, ist schon damit erklärt. Die wissenschaftliche Fragestellung, die mit der Arbeit der Kommission eröffnet wurde und in den hier vorgelegten Beiträgen fortgesetzt wird, ist auch heute noch nicht überflüssig geworden. Dazu muß man nicht allein auf die unübersehbaren Forschungsdefizite verweisen, es reicht, auf die die Debatten über LER – „Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde“ als Schulfach in Brandenburg – zu schauen (jüngst Edelstein u.a. 2002) oder die Wirkung des Konzepts der „Zivilreligion“ im protestantischen religionspädagogischen Diskurs zu beachten (Schieder 2001), um die fortdauernde Nähe von Pädagogik und Religion in Theorie und Praxis zu sehen.

Die Bedeutung und Wirkung religiöser Kontexte und theologischer Denkformen in säkularen Praktiken, Wissensformen und Konzepten ist deshalb auch ein Problem, das gegenwärtig nicht allein in der Erziehungswissenschaft zur Diskussion steht.⁶ Wir legen unsere Arbeiten auch deswegen vor, um der Pädagogik ihren Ort in diesem interdisziplinären Diskurs und die Herkunft einiger ihrer zentralen Konzepte zu zeigen und die Vergewisserung über die eigene Tradition weiter voranzutreiben. Genese und Geltung fallen zwar nicht zusammen, aber Reflexionsmuster sowie Denk- und

6 Friedrich Wilhelm Graf und Lucian Hölscher arbeiten z.B. an einem einschlägigen Historischen Wörterbuch: „Religiöse Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur religiös-politischen Sprache in Deutschland“, die Analysen einer protestantisch-bildungsbürgerlichen Kultur sind auch für die Wissenschaftsgeschichte von unübersehbarer Relevanz (Hübinger 1994).

Handlungsformen gewinnen auch nicht dadurch ihre Unschuld, daß man das Erbe ignoriert, von dem sie geprägt sind und mit dem sie aktuell immer noch antreten.

Literatur

- Baur, G.: Grundzüge der Erziehungslehre. (1843) 4. Aufl., Gießen 1887.
- Bohne, G.: Das Wort Gottes und der Unterricht. Zur Grundlegung einer evangelischen Pädagogik. (1929) 2. Aufl., Berlin 1932.
- Brezinka, W.: Die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik im Spiegel neuer Lehrbücher. In: Zeitschrift für Pädagogik 12 (1966), S. 53–88.
- Brezinka, W.: Über den Wissenschaftsbegriff der Erziehungswissenschaft und die Einwände der weltanschaulichen Pädagogik. Eine Antwort an Heinrich Rombach. In: Zeitschrift für Pädagogik 13 (1967), S. 135–168.
- Bruch, R. v.: Constructing Disciplines between Histories of Success and Failure: On Descendancy and Ascendancy as Perspectives in the History of Science. In: P. Drewek/Ch. Lüth (Eds.): History of Educational Studies ... Gent 1998, p. 85–95 (Paedagogica Historica Suppl. Series Vol. III.1).
- Bruning, J.: Evangelische Geistlichkeit und pädagogische Praxis. Bemerkungen zur Rolle einer privilegierten Statusgruppe in der ständischen Gesellschaft des 18. Jahrhunderts. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 7 (2001), S. 131–160.
- Cillien, U.: Das Erziehungsverständnis in Pädagogik und Evangelischer Theologie. Eine historisch-systematische Untersuchung zu den Lehren Sprangers, Litts, Nohls, Frörs, Hammelsbecks und K. Barths. Düsseldorf 1961.
- Coolahan, J./Aldrich, R./Simon, F. (Eds.): Faiths and Education: Historical and Comparative Perspectives. Gent 1999 (Paedagogica Historica Suppl. Series V).
- Edelstein, W. u.a.: Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schul-faches. Analysen und Empfehlungen. Weinheim/Basel 2001.
- Elzer, H.-M.: Bildungsgeschichte als Kulturgeschichte. Bd.1: Von der Antike bis zur Renaissance. Bd. 2: Von der Renaissance bis zum Ende der Aufklärung. Ratingen 1965, 1967.
- Erlinghagen, K. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Konfessionalität. Frankfurt a.M. 1971 (a).
- Erlinghagen, K.: Einleitung. In: Erlinghagen 1971 (a), S. 1–16 (zit. als Erlinghagen 1971b).
- Garin, E.: L'educazione in europa 1400–1600: probleme e programmi. Bari 1957.
- Garin, E.: L'umanesimo italiano. Filosofia e vita civile nel Rinascimento. Bari 1994.
- Geissler, Georg (Hrsg.): Die Autonomie der Pädagogik. Berlin/Leipzig 1929.
- Grafton, A./Jardine, L.: From Humanism to Humanities. Education and the Liberal Arts in the Fifteenth and Sixteenth Century. London 1986.
- Hardtwig, W.: Political Religion in Modern Germany: Reflections on Nationalism, Socialism and National Socialism. In: German Historical Institute, Washington: Bulletin 28, Spring 2001, p. 3–27.
- Hofmann, F.: Erziehungsweisheit Paedagogia Pädagogik. Ein Versuch zur Geschichte der pädagogischen Theorie. Berlin (DDR) 1976.
- Hübinger, G.: Kulturprotestantismus und Politik. Zum Verhältnis von Liberalismus und Protestantismus im wilhelminischen Deutschland. Tübingen 1994.
- Kittel, H.: Der Erzieher als Christ. Göttingen 1951.
- Krampl, U.: Par ordre des convulsions. Überlegungen zu Jansenismus, Schriftlichkeit und Geschlecht im Paris des achtzehnten Jahrhunderts. In: Historische Anthropologie 7 (1999), S. 33–62.
- Kristeller, P.O.: Renaissance thought and its sources. (Ed. M. Mooney) New York 1979.
- Langewiesche, D.: Vom Gebildeten zum Bildungsbürger? Umriss eines katholischen Bildungsbürgertums im wilhelminischen Deutschland. In: M. Huber/G. Lauer (Hrsg.): Bildung und Konfession. Tübingen 1996, S. 107–132.

- Lehmann, H. (Hrsg.): Säkularisierung, Dechristianisierung, Rechristianisierung im neuzeitlichen Europa. Bilanz und Perspektive der Forschung. Göttingen 1997.
- Lenhart, V.: Protestantische Pädagogik und der „Geist“ des Kapitalismus. Frankfurt a.M. (usw.). 1998.
- Liebenwein-Krämer, R.: Säkularisierung und Sakralisierung. Studien zum Bedeutungswandel christlicher Bildformen in der Kunst des 19. Jahrhunderts. 2 Bde. Diss. Phil. Frankfurt a.M. 1977.
- Liedtke, H.: Theologie und Pädagogik in der Deutschen Evangelischen Schule im 16. Jahrhundert. Wuppertal 1970.
- Maier, H. (Hrsg.): ‚Totalitarismus‘ und ‚Politische Religionen‘. Konzepte des Diktaturvergleichs. Paderborn (usw.) 1996.
- Mentzel, F.F.: Kirche, Schule, Mission. Die Wirksamkeit von Pietisten in Berlin (1701–1713). In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 7 (2001), S. 109–130.
- Menze, C.: Die Wissenschaft von der Erziehung in Deutschland. In: J. Speck (Hrsg.): Problemgeschichte der neueren Pädagogik. Bd. I: Wissenschaft – Schule – Gesellschaft. Stuttgart (usw.). 1976, S. 9–107.
- Müller-Bahlke, Th. (Hrsg.): Gott zur Ehr und zu des Landes Besten. Die Franckeschen Stiftungen und Preußen: Aspekte einer alten Allianz. Halle a.d.S. 2001.
- Müller-Rolli, S. (Hrsg.): Evangelische Schulpolitik in Deutschland 1918–1958. Dokumente und Darstellung. Göttingen 1999.
- Nipkow, K.E.: Bildung in einer pluralen Welt. 2 Bde. Gütersloh 1998.
- Palmer, Ch.: Evangelische Pädagogik. Tübingen 1853.
- Rombach, H.: Der Kampf der Richtungen in der Wissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 13 (1967), S. 135–168.
- Schieder, R.: Die Zivilisierung der Religion durch Bildung als Programm und Problem des Protestantismus. In: F. Schweitzer (Hrsg.): Der Bildungsauftrag des Protestantismus. Gütersloh 2001, S. 36–53.
- Schiess, G.: Die Diskussion über die Autonomie der Pädagogik. Weinheim 1973.
- Schilling, H.: Das konfessionelle Europa. Die Konfessionalisierung der europäischen Länder seit Mitte des 16. Jahrhunderts und ihre Folgen für Kirche, Staat, Gesellschaft und Kultur. In: J. Bahlcke/A. Strohmeier (Hrsg.): Konfessionalisierung in Ostmitteleuropa. Stuttgart 1999, S. 13–62. (b)
- Schilling, H.: Die neue Zeit. Vom Christenheitseuropa zum Europa der Staaten. 1250 bis 1750. Berlin 1999 (b)
- Tenorth, H.-E.: Autonomie. In: D. Benner/J. Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/München 2002 (i.Dr.).
- Thiersch, H./Ruprecht, H./Herrmann, U.: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München 1978.
- Titz, E.: Bilderverbot und Pädagogik. Zur Funktion des Bilderverbots in der Bildungstheorie Heydorns. Weinheim 1999.
- Tütken, J.: Höhere und mittlere Schulen des Herzogtums Braunschweig-Wolfenbüttel, der Herrschaft Dannenberg und der Grafschaft Blankenburg im Spiegel der Visitationsprotokolle des General-schulinspektors Christoph Schrader (1650–1666). Wiesbaden 1997.
- Vogel, P.: Die neukantianische Pädagogik und die Erfahrungswissenschaften vom Menschen. In: J. Oelkers/W.K. Schulz/H.-E. Tenorth (Hrsg.): Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie. Weinheim 1989, S. 127–164 (Studien zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 4).
- Zabel, H.: Säkularisation, Säkularisierung. In: O. Brunner/W. Conze/R. Koselleck (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Bd. 5. Stuttgart 1984, S. 789–829.