

Thomas Mikhail

Bilden und Binden

Zur religiösen Grundstruktur
pädagogischen Handelns



PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Welche Religion ich bekenne?
Keine von allen, die du mir nennst. –
Und warum keine? – Aus Religion.
Friedrich Schiller

Einleitung

Es vergeht kaum ein Tag, an dem nicht irgendwelche pädagogischen und bildungspolitischen Forderungen proklamiert werden. Sie betreffen Kindergarten wie Schule, Hochschule wie sonstige gesellschaftliche Einrichtungen. Kein pädagogisches Handlungsfeld, das nicht von Reformvorschlägen und -versuchen überhäuft wird.

Hier verspricht man sich von einer ganztägigen Betreuung, dem gegenwärtigen familiären Defizit kompensatorisch entgegenwirken zu können; durch ein strukturiertes Curriculum und eine frühkindliche Sprachförderung sollen die Weichen für den Schulbesuch gestellt werden; zu dem Spielen soll auch das Lernen treten, um frühstmöglich die natürliche Wissbegierde der Kinder zu stillen und diesen Quell nicht vorschnell versiegen zu lassen.

Dort soll eine adäquate Betreuung sowohl dem Potenzial der Hochbegabten als auch den schulischen Mängeln von Schülern mit Migrationshintergrund und Lernstörungen gerecht werden; das Unterrichtsgeschäft soll sich auf Standards und Kompetenzen konzentrieren, deren Erwerb unverzichtbar erscheint, um auf dem modernen Arbeitsmarkt bestehen zu können; durch die Vermittlung von demokratischen Werten versucht man, das Erziehungsdefizit zu beheben.

Wieder andernorts erwartet man von pädagogischen Dienstleistungszentren, die Mittel an die Hand zu bekommen, um im internationalen Wettbewerb konkurrenzfähig zu bleiben; durch das Eintrainieren von „soft skills“ erhofft man sich einen modernen Schlüssel für das Tor zum globalen Markt; der Transfer von Forschungsergebnissen und die Förderung von Lernprozessen sollen im Sinne des lebenslangen Lernens verstanden werden.

Andere glauben auch, dass man nur das Gehirn richtig stimulieren müsse, damit einer rosigen Zukunft nichts mehr im Wege steht. Die Liste solcher Beispiele lässt sich beliebig verlängern.

Bei all dem weiß aber niemand, wohin das letztlich führen soll. Die Befähigung für den globalen Wettbewerb, internationale Chancengleichheit und Nachhaltigkeit

werden zwar als Ziele ausgewiesen, aber was nach diesen Zielen kommt, worauf sie hingeordnet sind, woraus sie überhaupt ihre Rechtfertigung beziehen, all das bleibt unklar. Dass sich die Bildungspolitik scheinbar immer schneller im Kreise dreht, darf daher nicht verwundern. Der Sinn aller pädagogischen Bemühungen ist bei aller globalen Umsicht aus dem Blick geraten.

Überschaut man die angeführten Beispiele, so stellen sich zunächst mindestens zwei Fragen: Erstens wird man fragen müssen, was denn überhaupt der Sinn pädagogischer Bemühungen ist? Und zweitens – wenn diese Sinnperspektive zureichend geklärt werden kann –, welche Maßgaben lassen sich aus der Sinnperspektive für das pädagogische Handeln gewinnen?

Die vorliegende Arbeit geht von der These aus, dass pädagogisches Handeln immer schon in einer Sinnperspektive gebunden ist, ob die beteiligten Akteure darum wissen oder nicht. Diese Gebundenheit rechtfertigt es überhaupt, Handlungen als pädagogische auszuweisen und sie als solche zu verstehen. Für diese Gebundenheit wird hier der Ausdruck „Religion“ in den wissenschaftlich-pädagogischen Diskurs eingeführt. Was genauer damit gemeint ist, wird im Gang der Untersuchung dargelegt.

Es wird davon ausgegangen, dass pädagogisches Handeln seinen Zweck nicht in sich selbst trägt. Niemand unterrichtet und erzieht um des Unterrichtens und Erziehens willen. Zugleich, so lautet die These, gehen die Absichten pädagogischer Tätigkeit über die bloße Zweckmäßigkeit hinaus, wie sie in den Beispielen angedeutet wurde. Sie erschöpfen sich nicht in der Bewältigung aktueller gesellschaftlicher, politischer oder ökonomischer Probleme. Während es gestern jene waren, sind es heute diese – und morgen möglicherweise wieder ganz andere. Dagegen wird davon ausgegangen, dass alles pädagogische Handeln – ob in der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft – in eben nur einer Sinnperspektive gebunden ist, dass ohne diese Sinnperspektive alle pädagogischen Bemühungen sinnlos wären. Hier entsteht die Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Religion. Zu ihrer Beantwortung muss dieses Verhältnis näher untersucht werden. Dies wird in der vorliegenden Arbeit unter verschiedenen Rücksichten vorgenommen:

1. Es muss gefragt werden, *ob* überhaupt ein Verhältnis von Bildung und Religion besteht. Finden sich Gemeinsamkeiten bzw. „Schnittmengen“ von Bildung und Religion, so dass sich rechtmäßig von einem Verhältnis sprechen lässt?

2. Wenn Bildung und Religion in ein Verhältnis gesetzt werden können, dann muss außerdem gefragt werden, *wie* sich dieses darstellt. Wie muss Religion als Sinnperspektive der Bildung verstanden werden?
3. Und falls Religion als Sinnperspektive der Bildung ausgewiesen werden kann, dann muss letztlich gefragt werden, *was* daraus für die Bildung bzw. für pädagogisches Handeln folgt. Welche Maßgaben gibt Religion als Sinnperspektive dem pädagogischen Handeln auf?

Im gesamten Gang der Untersuchung wird konsequent von der Pädagogik als Wissenschaft her gefragt¹. Verhältnisbestimmung und Grundlegungscharakter dürfen hier nicht als duale Fragestellung missverstanden werden. Gefragt wird ausschließlich, welche Bedeutung Religion für Bildung hat, nicht umgekehrt. Damit wird nicht ausgeschlossen, dass Bildung nicht auch für Religion bedeutsam ist bzw. sein kann. Doch zumindest erhält der Gang der Untersuchung durch diese Einschränkung schärfere Konturen.

Die drei Frageaspekte lassen sich in einen entsprechenden systematischen Stufengang überführen, in welchem hintereinander (quasi alternierend) Verhältnisbestimmung, Sinnperspektivität und Art der Sinnperspektivität dargelegt werden sollen. Diese Schritte können beschrieben werden als

1. die Korrelation von Bildung und Religion,
2. die Dependenz von Bildung und Religion, und letztlich
3. die Einheit von Bildung und Religion.

In einem ersten Schritt wird eine Analyse der Begriffe „Bildung“ und „Religion“ vorgenommen, um ihre „Schnittmengen“ besser zu überschauen und somit in ein Verhältnis setzen zu können. Um ein Verhältnis bestimmen zu können, muss dieses auch bestimmbar sein, oder eine Verhältnisbestimmung ist nicht möglich. Die Bestimmbarkeit gilt es, in den beiden Begriffen eigenen und auszeichnenden Merkmalen zu kennzeichnen.

¹ Aus diesem Grund werden ‚theologische Autoren‘ nur dann zur Zitation herangezogen, wenn die Aussagen auf den pädagogischen Bereich verweisen bzw. explizit in einem pädagogischen Kontext stehen. Es würde sicherlich den Rahmen dieser Arbeit sprengen und die Fragestellung verwischen, wenn auch theologische oder religionsphilosophische Autoren rezipiert würden. Die schier unüberschaubare Anzahl an theologischen und religionsphilosophischen Veröffentlichungen aus ca. 2500 Jahren Menschheitsgeschichte verlangt geradezu nach einer thematischen Abgrenzung. Dass eine solche Abgrenzung bzw. Auswahl notwendig defizitär bleiben *muss*, wird zugunsten einer scharfen Konturierung der Bearbeitung der Sache in Kauf genommen.

Daran schließt ein problemgeschichtlicher Durchgang an, in dem drei Lösungsansätze der Pädagogen Paul NATORP, Richard HÖNIGSWALD und Alfred PETZELT im Hinblick auf die analysierten „Schnittmengen“ herangezogen werden. Hier soll nicht einfach naiv den ‚Großen der Zunft‘ das Wort geredet, sondern kritisch deren Ansätze dargestellt und überprüft werden. Naiv und wissenschaftlich suspekt wäre es allerdings, wenn man versuchen wollte, bei einer Fragestellung, die seit den zeitlichen Anfängen der Pädagogik „die größten Köpfe, wenn auch nebenher, beschäftigt hat, den Narren auf eigene Faust zu spielen“ (KOCH 1991, 1). In diesem Teil soll die Möglichkeit der Sinnperspektive der Religion für die Bildung deutlich werden. Die vorher bestimmten Merkmale werden in drei pädagogische Bereiche differenziert und kategorisiert, wobei die Sinnperspektivität für die je einzelnen Teilbereiche zu prüfen sein wird. Somit wird es vermieden, Religion nur für einen (logischen) Ausschnitt der Bildung als Sinnperspektive heranzuziehen. Entweder der Bildungsprozess lässt sich umfassend durch Religion grundlegen oder überhaupt nicht.

In einem dritten und letzten Schritt sollen die gewonnenen Einsichten konstruktiv gewendet und in dieser Absicht für eine Grundlegung pädagogischen Handelns fruchtbar gemacht werden. Die Sinnfunktion der Religion für Bildung wird sich daran erweisen müssen, ob sich die religiösen Maßgaben gegen solche durchsetzen, die explizit als nicht-religiöse, gar anti-religiöse Prinzipien ins Feld geführt werden.

Ein solches Vorhaben wird pädagogischen Historiographen seltsam vorkommen. Ihre Forschungsergebnisse weisen schließlich nicht erst seit heute nach, dass Bildung bzw. pädagogisches Handeln immer schon religiös motiviert war. Als das „*verdrängte Erbe*“ lässt sich Religion trotz aller Beteuerungen und Bemühungen um Säkularisierung seitens der Pädagogik nicht aus ihrem Geschäft verbannen (vgl. OELKERS/OSTERWALDER/TENORTH 2003). Seit jeher fungieren religiöse Implikationen als *movens* aller pädagogischen Anstrengungen und Intentionen. Bereits die Bildungslehre PLATONS ist geprägt von metaphysisch-religiösen Einflüssen², ganz

² So lässt PLATON seinen SOKRATES immer wieder in den Dialogen auf religiöse Mythen zurückgreifen, wenn er um die Rechtfertigung seiner Letztbehauptungen bemüht ist. Wenn es bspw. im „*Menon*“ darum geht, dass alles Lernen *anamnesis*, Wiedererinnerung sei, dann verweist er auf „Priester und Priesterinnen“, die ihm erzählt haben, „die Seele des Menschen sei unsterblich, so daß sie jetzt zwar ende, was man sterben nennt, und jetzt wieder werde, untergehe aber niemals“ (81a f). Das gleiche Motiv der Unsterblichkeit der Seele findet sich auch im „*Phaidon*“, wo SOKRATES mit seinem Schüler KEBES darüber diskutiert, ob „die Seelen der Menschen nach ihrem Lebensende im Hades sind oder nicht“ (70a f). Was man gemeinhin als Lernen bezeichne, sei „nur Erinnerung“, d.h. Erinnerung an das pränatal Geschaute. Alle Erkenntnis wird von ihm vorgestellt als gebunden an eine höchste Idee bzw. in einer „Bezieh-

zu schweigen von den pädagogischen Überlegungen der Denker der Aufklärungszeit (vgl. HEITGER/WENGER 1994) und der Reformpädagogen (vgl. BAADER 2005). Diese Spuren lassen sich noch in der Gegenwart nachweisen, weshalb Wolfgang FISCHER zu der Feststellung kommt, dass Bildung immer schon eine „Meta-physikfunktion“ innehat oder erfüllt, die sich nicht abstreifen lässt (vgl. 1989, 156). Ein Rückblick auf die pädagogische Ideen- und Wirkungsgeschichte bestätigt dies.

Dennoch lässt sich mit einer historischen Betrachtung hinsichtlich der spezifischen Fragestellung nach dem Verhältnis von Bildung und Religion nichts erreichen. Zwar könnte nachgewiesen werden, wie sich das Verhältnis in der Vergangenheit darstellte und möglicherweise auch, weshalb es sich heute so verhält, wie es sich verhält. Die Gebundenheit pädagogischen Handelns in eine durch Religion grundgelegte Sinnperspektive lässt sich allerdings dadurch nicht *begründen*. Aus den historischen Gegebenheiten lässt sich eine Sinnperspektive pädagogischen Handelns nicht ableiten. Denn eine solche Zusammenhangsbestimmtheit von Bildung und Religion kann sich nicht der Kontingenz des Faktischen verdanken. Der Sinn pädagogischen Handelns gründet schließlich nicht darin, dass seit Menschen Gedenken unterrichtet und erzogen wird. Tradition gibt noch keine Rechtfertigung für Tatsachen, weil sie selbst Tatsache ist. Andernfalls ließe sich mit dieser (Schein-) Logik z.B. problemlos der Antisemitismus in Europa rechtfertigen, der nunmehr auf eine gut 1800 Jahre alte Tradition zurückblicken kann. Legitimieren lässt er sich aufgrund dieser Tatsache dennoch nicht. Wer Tatsachen mit Tatsachen rechtfertigen will, der dreht sich im Kreis. Er unterliegt dem naturalistischen Fehlschluss, indem er vom Sein auf das Sollen schließt.

Wenn nach der Sinnperspektive pädagogischen Handelns, mithin nach dem Verhältnis von Bildung und Religion gefragt ist, dann stellt sich eben diese Frage nach Rechtfertigung, nicht nach (historischer) Darstellung. Nur weil sich das Verhältnis von Bildung und Religion geschichtlich darstellen lässt, dürfen daraus noch keine Rückschlüsse gezogen werden, ob es sich nicht auch hätte anders ereignen können. Pädagogische Tatsachen unterliegen der Kontingenz der geschichtlichen Wirklichkeit. Es bedarf daher vielmehr der Rechtfertigung, damit rechtmäßig von Sinnperspektive bzw. Grundlegung gesprochen werden kann. Schon KANT merkte in seinen „*Prolegomena*“, den Kontext einer solchen Frage betreffend, an: „Es gibt Gelehrte, denen die Geschichte der Philosophie selbst ihre Philosophie ist [...]. Sie müssen warten, bis diejenigen, die aus den Quellen der Vernunft selbst zu schöpfen

ung des Grundes“ zu dieser Idee stehend (Menon, 98a). Erst in der Gebundenheit einer Vorstellung an eine höchste Idee kann man von Erkenntnis, von Wissen sprechen.

Zu den metaphysischen Implikationen in PLATONS Bildungstheorie, vgl. FINK (1970, 43ff).

bemüht sind, ihre Sache werden ausgemacht haben, und als dann wird an ihnen die Reihe sein, von dem Geschehen der Welt Nachricht zu geben“ (Pro, A 3f).

Auch in dieser Untersuchung soll der Versuch unternommen werden, Pädagogik aus den Quellen der Vernunft selbst zu schöpfen, weil nur so Legitimation möglich erscheint. Diese Absicht fordert folglich eine Methode, die nicht der Kontingenz der Wirklichkeit erliegt, sondern sich vielmehr in einem logischen Revier bewegt. Im Gegensatz zur Hermeneutik, die Geschehen nur verstehen will und kann und damit „Kontingenz als Norm“ setzt (LADENTHIN 2003, 2), kann sich eine Verhältnisbestimmung von Bildung und Religion als Frage nach der Sinnperspektive pädagogischen Handelns nicht auf Tatsachen beziehen. Aus dieser Frageperspektive sind nur kontingente Antworten zu erwarten. Vielmehr muss sich die Untersuchung an logischen Kriterien ausrichten. Indem sie sich eben nicht am Faktischen orientiert, können sichere Antworten auf die Frage nach der Sinnperspektive pädagogischen Handelns erwartet werden. In Abgrenzung zu einer empirischen Herangehensweise ist ein am Logischen orientierter Duktus „*systematisch*“ zu nennen.

In KANTS „*Methodenlehre*“ erfährt man, was unter „systematisch“ zu verstehen ist, wenn er über die „*Architektonik der reinen Vernunft*“ schreibt: „Ich verstehe unter einer Architektonik die Kunst der Systeme. Weil die systematische Einheit dasjenige ist, was gemeine Erkenntnis allererst zur Wissenschaft, d.i. aus einem bloßen Aggregat derselben ein System macht, so ist Architektonik die Lehre des Szientifischen in unserer Erkenntnis überhaupt [...] Unter der Regierung der Vernunft dürfen unsere Erkenntnisse überhaupt keine Rhapsodie, sondern sie müssen ein System ausmachen, in welchem sie allein die wesentlichen Zwecke derselben unterstützen und befördern können. Ich verstehe aber unter einem Systeme die Einheit der mannigfaltigen Erkenntnisse unter einer Idee. Diese ist der Vernunftbegriff von der Form eines Ganzen, so fern durch denselben der Umfang des Mannigfaltigen so wohl, als die Stelle der Teile untereinander, a priori bestimmt wird. [...] Das Ganze ist also gegliedert (articulatio) und nicht gehäuft (coacervatio); es kann zwar innerlich (per intus susceptionem), aber nicht äußerlich (per appositionem) wachsen, wie ein tierischer Körper, dessen Wachstum kein Glied hinzusetzt, sondern, ohne Veränderung der Proportion, ein jedes zu seinen Zwecken stärker und tüchtiger macht“ (KrV, B 860f).

Insofern hier von einem „System“ die Rede ist, muss eine Pädagogik, welche sich dieser Auffassung von Wissenschaft verpflichtet fühlt, „systematisch“ genannt werden. Insofern innerhalb dieses Systems alles apriori bestimmt sein muss, ist sie zugleich „transzendentalkritisch“ zu nennen. Systematische Pädagogik ist transzen-

dentalkritische Pädagogik und transzendental-kritische Pädagogik verfährt immer systematisch. Der methodische Duktus folgt also einem transzendental-kritischen Einsatz in der Pädagogik. Präziser: einem transzendental-kritischen im Allgemeinen und einem prinzipienwissenschaftlichen im Besonderen (vgl. HEITGER 1989). Da diese Methode wissenschaftlicher Pädagogik gegenwärtig nicht mehr „en vogue“ ist, bedarf es diesbezüglich noch der Erläuterung.

Transzendental-kritische Pädagogik rekurriert auf die (beinahe) gleichnamige Philosophie Immanuel KANTS (vgl. u.a. WINKELMANN-JAHN 1977, 368ff) sowie die Philosophie und Pädagogik des sogenannten Neukantianismus (vgl. BLANKERTZ 1959)³. Gemäß der bekannten Stelle in der „*Kritik der reinen Vernunft*“ soll „transzendental“ solche Erkenntnis genannt werden, „die sich nicht sowohl mit Gegenständen, sondern mit unserer Erkenntnisart von Gegenständen, sofern diese a priori möglich ist, überhaupt beschäftigt“ (KANT KrV, A 11f). Gemäß dieser Definition versteht sich die Philosophie als das Fragen nach den *Bedingungen der Möglichkeit* unserer (wissenschaftlichen) Erkenntnis überhaupt. Analog dazu ist auch die Aufgabe der Pädagogik bestimmt durch das Fragen nach den Bedingungen der Möglichkeit von Bildung, oder auch, wie Johannes SCHURR berichtend ergänzt, als das Fragen nach den Bedingungen der Möglichkeit pädagogischer Erkenntnis überhaupt (vgl. SCHURR 1982, 55ff)⁴. Nach Bedingungen fragen bedeutet, dass sich das pädagogische Denken bzw. das Denken über Pädagogik selbst zum Gegenstand des pädagogischen Denkens macht. Dies ist keine Aporie, wie man zunächst zu vermuten geneigt ist, sondern das Eigentümliche der Vernunft, die sich selbst zum Gegenstand und Prüfstein ihres Denkens machen kann. Sie kann sich zum Gegenstand machen, indem sie sich ihrer eigenen Gesetzmäßigkeiten und Voraussetzungen vergewissert. Und sie muss sich zum „letzten Probierstein“⁵ machen, um nicht Ausdruck von weltanschaulichem Dogmatismus oder vorurteilshafter Behauptung zu sein (vgl. HEITGER 1989, 162). Im Unterschied zu sogenannten

³ Hier wären Namen zu nennen wie Hermann COHEN, Paul NATORP als die ‚Häupter‘ der sogenannten „Marburger Schule“ sowie die beiden Hauptvertreter der sogenannten „Südwest-deutschen Schule“, Wilhelm WINDELAND und Heinrich RICKERT. Des Weiteren seien in pädagogischer Hinsicht Alois RIEHL, Richard HÖNIGSWALD, Bruno BAUCH, Jonas COHN und Ernst CASSIRER genannt.

⁴ Die „*Transzendente Theorie der Bildung*“ von Johannes SCHURR (1982), die er in Anlehnung an KANT und v.a. FICHTE entwickelt, zählt wohl zu den stringentesten Systematiken wissenschaftlicher Pädagogik, auch wenn sie bis heute kaum rezipiert, geschweige denn weiter entfaltet wurde.

⁵ So fordert auch KANT: „Streitet der Vernunft nicht das, was sie zum höchsten Gut auf Erden macht, nämlich das Vorrecht ab, der letzte Probierstein der Wahrheit zu sein“ (Denken, A 329).

„methodischen Ansätzen“ geht es der transzendental-kritischen Pädagogik nicht um die (Erziehungs-)Wirklichkeit, sondern um deren Rechtfertigung. Sie fragt nicht nach der pädagogischen Praxis, sondern nach der pädagogischen Praktikabilität. In Versuchen der Rechtfertigung muss sie auf Prinzipien, auf die von KANT angesprochenen Gesetzmäßigkeiten rekurrieren, die pädagogische Praxis als solche erst konstituieren, d.h. zu denken ermöglichen. Transzendental-kritische prinzipienwissenschaftliche Pädagogik „unternimmt den Versuch, »pädagogische Tatsachen« in ihrer »Pädagogizität« begreifbar zu machen. Sie ist nicht erfahrungsfeindlich, sondern nimmt diese zum Anlaß, um nach deren Bedingungen zu fragen“ (ebd., 163). In dieser Absicht versteht sie sich auch „als Prüfstand für Theoreme, die sich zwar als pädagogische ausgeben, sich selbst aber darauf nicht befragen“ (LÖWISCH 1971, 39).

Die Frage nach der Rechtfertigung des Pädagogischen wird zur Frage der wissenschaftlichen Pädagogik überhaupt. Ihr fällt die notwendige Aufgabe zu, „alle Täuschung, wo immer und in welchem Gewande sie auch auftritt, als solche zu entlarven, und zwar schon bevor die Lüge in einem geschichtlichen Prozeß sich selbst widerlegt hat, damit die dadurch vermeidbare Verwirrung und vieles Unheil von den Menschen ferngehalten wird“ (SCHURR 1969, 87).

In den Prinzipien sieht systematische Pädagogik jene Gesetzmäßigkeiten, denen sie selbst unterliegt, um sich als pädagogisches Denken ausweisen zu können. Sie dienen als Maß, an dem Wirklichkeit gemessen werden kann. Ihr ganzes Bemühen geht auf das immer wieder neu ansetzende Fragen nach diesen Prinzipien, um pädagogische Praxis rechtfertigen zu können. In dieser Absicht ist sie keineswegs normativ, wie dies gerne behauptet wird (vgl. LASSAHN 2000, 95ff), sondern dem Prinzip der Normativität verpflichtet, sofern darunter die Bedingung des unterscheidenden Urteilens verstanden wird. Prinzipienwissenschaftliche Pädagogik eröffnet geradezu das Fragen nach der Rechtfertigung von pädagogischen Normen, ohne selbst solche zu setzen. Zwar erhält pädagogische Praxis dadurch eine Orientierung, jedoch eine solche, die den pädagogisch Handelndwollenden nicht zeitlich-vorausseilend festlegt, sondern gerade gegenteilig, seine Selbstbestimmung in Freiheit und Verantwortung herausfordert; sie kann deshalb nicht als normierende Rezeptologie verstanden werden. Systematische bzw. transzendental-kritische Pädagogik setzt in all ihren Anstrengungen die Einmaligkeit pädagogischer Handlungssituationen sowie die Einzigartigkeit des Menschen voraus, um gerade nicht zu normieren oder zu affirmieren, sondern kritisch sein zu können.

Wenn im Folgenden nach dem Verhältnis von Bildung und Religion sowie nach der Sinnperspektive pädagogischen Handelns gefragt wird, dann lässt sich keine

Methode außer der systematischen ansetzen. Historische oder hermeneutische, empirische oder sogenannte kritische Methoden der Pädagogik müssen dort versagen, wo es nicht um die Kontingenz des Faktischen, sondern um Rechtfertigung und Grundlegung geht⁶. In dieser Absicht formulieren SCHMIED-KOWARZIK und BENNER die Notwendigkeit transzendental-kritischer Analyse der Pädagogik wie folgt: „Die Pädagogik als Wissenschaft bedarf der erziehungsphilosophischen Grundlegung, da sie nur von den transzendentalen Voraussetzungen her Klarheit darüber gewinnt, was von ihr geleistet werden kann und muß. Versuchte sie nämlich ohne jede philosophische Selbstbesinnung auszukommen, sie wäre ständig der Gefahr ausgesetzt, sich entweder als sogenannte »empirische Pädagogik«, wider ihre Bestimmung auf ein Kennen der bloßen Faktizitäten vergangener Erziehung zu beschränken oder aber unkritisch gesellschaftlichen, kirchlichen, staatlichen etc. Wertvorstellungen einfach anzuschließen“ (1969, 251).

Freilich wird die Fragestellung dieser Arbeit heute, in einem sich selbst als „postmodern“, „pluralistisch“, „säkularisiert“ und „nachmetaphysisch“ etikettierenden Zeitalter, (zurecht) arge Bedenken hervorrufen. Man befürchtet die Repristination in einen vormodernen, unkritischen Zustand. Der dogmatische Charakter der Religion steht in Kontrast zum vorherrschenden Paradigma des Pluralismus. Religion selbst fällt in den Bereich des Privaten und wird gerade dort, wo sie mit dem Begriff der Bildung in Beziehung gesetzt und damit wieder in das Soziale geholt wird, als ernsthafte Bedrohung empfunden. Die Diskrepanz und Überbrückung von pädagogischer Sozialität und religiöser Subjektivität wird – so viel lässt sich vorwegnehmen – als bestimmendes Moment der zu analysierenden Verhältnisbestimmung von Bildung und Religion angesehen werden müssen, wenn diese als Sinnerspektive für jene angesehen werden soll.

Der Gefahr des nicht mehr aufrechtzuerhaltenden Dogmatismus und seiner Unvereinbarkeit mit pädagogischer Wissenschaft gilt es dadurch Rechnung zu tragen, dass der Religionsbegriff seines dogmatischen Gewandes entkleidet und in seinen rational zugänglichen Aspekten dargelegt wird. Aus welchen systematischen Gründen dies gerechtfertigt werden kann und muss, wird zu klären sein.

Stimmt man Alfred PETZELT zu, dann ist bereits die Frage nach dem Verhältnis von Bildung „und“ Religion irreführend. „Das »und« ist falsch. Die Frage ist überhaupt unmöglich“ (1986, 148). Falls sich im Durchgang der Arbeit diese These als richtig erweisen lässt, wäre damit zwar PETZELTs These bestätigt, doch das Fragen nach der Verhältnisbestimmung nicht seiner Notwendigkeit enthoben. Wenn es um

⁶ Zur Kritik der Empirischen Erziehungswissenschaft, Geisteswissenschaftlichen und Kritischen Pädagogik bezüglich der Normfrage, vgl. RUHLOFF (1980).

den Sinn pädagogischen Handelns geht, dann ist dies eine Fragestellung, die nie an ein zeitliches Ende kommen kann, ohne das Fragen nach dem Sinn selbst schon *ad acta* zu legen. Pädagogik als Wissenschaft, so die Ausgangsthese, ist dann sinnvoll, wenn sie nicht nachlässt, nach ihrer Sinnperspektive bzw. Sinnhaftigkeit zu fragen. Das Faktum, dass immer schon und überall pädagogisch gehandelt wird, macht dieses Fragen weder obsolet noch kann es bereits die Sinnhaftigkeit erweisen. Vielmehr ist die Faktizität pädagogischen Handelns permanenter Anlass, sich immer erneut um die Frage nach seinem Sinn unter den je gegenwärtig gegebenen (gesellschaftlichen, politischen und/oder institutionellen usf.) Bedingtheiten zu bemühen.