

EVANGELISCHES ERZIEHUNGSHANDELN OHNE EIGENE PÄDAGOGISCHE THEORIE?

Ein Beitrag zum Thema: Evangelische Pädagogik

Von Karl Dienst

I. Zwischen Aktivismus und Theorielosigkeit?

1. In der Evangelischen Kirche der Gegenwart gibt es eine Fülle von Erziehungsaktivitäten: vom Elementarbereich über Jugendarbeit, allgemeinbildendes und berufliches Schulwesen, Alumnate, Religions- und Konfirmandenunterricht, Eltern- und Erwachsenenbildung, Hochschulen, Gemeindepädagogik bis hin zur Altenbildung¹ ergibt sich ein weites Spektrum. Die Synoden der EKD haben sich 1958, 1971² und zuletzt 1978³ schwerpunktmäßig mit Bildungs- und Erziehungsfragen befaßt. Dabei fällt auf, daß evangelisches Nachdenken über Bildung und Erziehung nicht nur auf die unmittelbaren pädagogischen Verantwortungsfelder der Kirche selbst gerichtet ist, sondern auf Erziehung überhaupt.

2. Angesichts dieser vielfältigen Aktivitäten erhebt sich die Frage nach einer Theorie evangelischen Erziehungshandelns. Wenzel Lohff⁴ zeigt hier eine Verlegenheit auf: »Wo die Kirche zum Problem der Bildung selbst das Wort nimmt, scheint sie nur die Forderungen der allgemeinen pädagogischen Diskussion zu verdoppeln (Förderung der Chancengleichheit, der kompensatorischen Erziehung usw.). Wo nun der genuine Beitrag der Kirchen als Glaubensgemeinschaften zur Bildungsaufgabe liegen könnte, wird nicht mehr deutlich«. Auch Karl Ernst Nipkow⁵ spricht hier von einem Konkurrieren »auf der Ebene säkularer pädagogischer und gesell-

¹ Vgl. *Leben und Erziehen durch Glauben. Perspektiven bildungspolitischer Mitverantwortung der evangelischen Kirche*, Gütersloh 1978. G. Buttler-K. Dienst (Hrsg.), *Pädagogisches Handeln in der Kirche*, Gelnhausen u. a. 1979.

² Vgl. *Die evangelische Kirche und die Bildungsplanung*, Gütersloh/Heidelberg 1972.

³ Vgl. *Leben und Erziehen – wozu? Eine Dokumentation*, Gütersloh 1979. K. Dienst, *Leben und Erziehen – wozu?* In: *Der Ev. Erzieher* 31, 1979, 95 ff.

⁴ W. Lohff, *Glaubenslehre und Erziehung*, Göttingen 1974, 5. Vgl. K. Dienst, *Die lehrbare Religion*, Gütersloh (1976) 1978². Ders., *Glaube – Religiöse Erfahrung – Erziehung*, Gütersloh 1979.

⁵ K. E. Nipkow, *Die Kirche vor der Sinnfrage in Gesellschaft und Erziehung*. In: *Leben und Erziehen durch Glauben*. A. a. O. 38 ff; hier 52.

schaftlicher Ziele«. Daß sich solche Verlegenheiten auch innerhalb katholisch-pädagogischen Denkens finden, sei am Rande erwähnt⁶.

Hier drängt sich die Frage auf: Vollzieht sich evangelisches Erziehungshandeln ohne eigene pädagogische Theorie? Verdankt es seine Legitimation einfach dem Rückgriff auf jeweils herrschende säkulare pädagogische Theorien? Vertraut es dabei nicht auch auf das Vorhandensein einer außerkirchlich-latenten Christlichkeit, die man in solchem säkularen Denken wieder finden zu können glaubt?

3. Die letzte mir bekannte »Evangelische Erziehungs- und Unterrichtslehre« von Walter Uhsadel⁷ stammt aus dem Jahr 1954. Hier handelt es sich aber nicht um eine »Evangelische Pädagogik« im Sinne einer normativen Pädagogik, die evangelisches Erziehungshandeln aus leitenden evangelisch-theologischen Sinnprinzipien und Normen deduziert. Der Ansatz ist eher phänomenologisch: Kirchliche Erziehungslehre fragt, »inwiefern das Leben der Kirche in Gebet und in der Seelsorge, in der Predigt und in der Sakramentsverwaltung unbeschadet seines eigentlichen Wesens auch pädagogisch gesehen werden kann . . . Was die Kirche erzieherisch bedeutsam macht, ist die Tatsache, daß sie nur in mitmenschlichen Beziehungen verwirklicht werden kann. Ihre soziologische Erscheinungsform in der Welt läßt ihr Handeln als erzieherisches erscheinen . . . Evangelium, Kirche und evangelische (kirchliche) Erziehungslehre verhalten sich also zueinander wie Bildungsgut, Lebensform und pädagogische Theorie«⁸. Näherhin wird kirchliche Erziehung als »Erziehung zum Leben mit der Kirche« beschrieben: »Sie hat kein anderes Ziel, als dem einzelnen werdenden Christen zu einer inneren Anerkennung und Aneignung der Lebensformen zu helfen, in denen die Kirche sich als Gemeinde darstellt und ihn in seiner persönlichen Existenz als Christen trägt, stärkt und fördert«⁹.

Uhsadels Ansatz geht durch die Betonung der institutionellen Komponente des Erziehens über den Ansatz einer »Pädagogik von evangelischen Christen«, die das »Evangelische« vor allem am personalen pädagogischen Bezug des Erziehers und an seiner Motivation festmacht, hinaus. Die sozialisationstheoretische Kritik an personalorientierten Konzepten geisteswissenschaftlicher Pädagogik wird hier schon vorweggenommen. Für Uhsadel sind die Erziehungsziele an Institutionen gebunden: »Kirchliche Erziehung als Erziehung zum Leben mit der Gemeinde setzt eine wohlgefügte Gestalt der Kirche voraus; denn auf ein gestaltloses Ziel hin

Vgl. Perspektiven einer christlichen Pädagogik. Hrsg. von F. Pöggeler, Freiburg u. a. 1978.

⁷ W. Uhsadel, Evangelische Erziehungs- und Unterrichtslehre, Heidelberg 1954.

⁸ Ebd. 7 f.

⁹ Ebd. 45.

kann man nicht erziehen. Man kann auch das Ziel nicht durch ›Lehresetzen‹. Es geht Uhsadel um die »sichtbare Gestalt der Kirche in ihren Lebensformen im Gottesdienst und Kirchenraum, in den Regeln und Hilfen für das Gemeindegebet und die persönliche Andacht, in der Gewöhnung an Zeiten des Gebetes . . . , in der Gestaltung von Fest und Feier bis ins Familienleben hinein, in der Ordnung des Kirchenjahres und des diakonischen Dienstes«¹⁰. Neben dem Kognitiven spielt für Uhsadel auch das Affektiv-Emotionale eine wichtige Rolle im Erziehungsvorgang.

4. Über einen personalistischen Ansatz geht auch Martinus J. Langeveld¹¹ hinaus. Neben Uhsadel nimmt er im Grunde das vorweg, was heute sozialisationstheoretisches Axiom ist: Nicht nur die religiöse Entwicklung geschieht vor dem Hintergrund sog. Formsysteme: »Das Kind findet die Religion in einer bestimmten Ausprägung vor und wächst in sie hinein. Ohne Erziehung, ohne den Einfluß der Erwachsenen, ohne Tradition ihres Weltbildes gibt es keinen Glauben. Entscheidend sei aber, daß das Kind in diesen überlieferten Bezugsrahmen seine eigenen Entdeckungen einreihen könne und somit zu sich selbst finde«¹². »Evangelische Erziehung« läuft hier auf das Bereitstellen entsprechender Sozialisationsangebote hinaus.

5. In eine ganz andere Richtung zielen Überlegungen des ökumenischen Rates der Kirchen im Anschluß an die 4. Vollversammlung in Uppsala 1968¹³: Von der allgemeinen Erziehungsaufgabe her soll die christliche in den Blick genommen werden; die pädagogischen Anstrengungen der Kirche sollen als ein Beitrag zur allgemeinen Erziehung begriffen werden. »Erziehung« wird hier vorwiegend politisch-gesellschaftlich verstanden. Christliche Erziehung erscheint als Sonderfall der »allgemeinen Erziehung«. Von dieser erhält sie letztlich ihre Legitimation und Aufgabe.

II. Zum Konzept: »Pädagogik von evangelischen Christen«

1. Evangelisches Nachdenken über Erziehung ist faktisch oft noch von dem Konzept »Pädagogik von evangelischen Christen« geprägt; eine »Evangelische Pädagogik« wird durchweg abgelehnt. Charakteristisch hierfür ist Oskar Hammelsbecks Äußerung¹⁴: »Es gibt keine evangelische

¹⁰ Ebd. 45.

¹¹ M. J. Langeveld, *Das Kind und der Glaube*, Braunschweig 1959, insbesondere 12, 14, 68, 72.

¹² G. Bockwoldt, *Religionspädagogik*, Stuttgart u. a. 1977, 88.

¹³ Vgl. J. Henkys, *Katechumenat und Gesellschaft*. In: *Bericht von der Theologie*, Berlin-Ost 1971, 282 ff; hier 283 ff.

¹⁴ O. Hammelsbeck, *Evangelische Lehre von der Erziehung*, München 1958², 49.

Erziehung, weil damit sowohl dem Evangelium wie der Erziehung Gewalt angetan wird . . . Dagegen ist es möglich zu sagen, daß man evangelisch erziehen kann – umstandswörtlich (adverbialisch), nicht eigenschaftswörtlich (adjektivisch) ausgedrückt«. Weil Erziehung ein »weltliches Geschäft« (Martin Luther) ist, läßt sich auch keine entsprechende evangelisch qualifizierte Erziehungslehre, keine »evangelische Pädagogik« entwerfen. Das »Evangelische« in der Erziehung wird hier vor allem in dem personalen pädagogischen Bezug des Erziehers, in seiner Motivation und in seinem Umgang mit dem Educandus gesehen. Der »Erzieher als Christ« wird entscheidend¹⁵.

2. Dieser Ansatz hat zunächst eine ideologiekritische Spitze. Durch die strenge Unterscheidung von Glauben und Erziehung soll verhindert werden, daß Glaubensinhalt und Glaubensakt durch pädagogische oder politische Systeme bestimmt werden. Sodann richtet sich dieser Ansatz gegen ein (vor allem vorkonziliares) katholisches Erziehungsdenken, das mit Hilfe des Natur-Gnade-Schemas Glaube und Erziehung eng aufeinander bezieht; die Normen der Erziehung werden, in der Tradition eines christlichen Humanismus, von der Glaubenslehre her festgelegt¹⁶. »Wie die Gnade . . . die Natur voraussetzt, so setzen auch die übernatürlichen Erziehungsmittel die natürlichen, so setzt überhaupt göttliches Erziehungswirken das natürlich-menschliche voraus. Und umgekehrt: Wie die Natur von der Gnade durchdrungen, erhoben, überhöht und vollendet wird, so »vollenden« die übernatürlichen Erziehungsmittel die natürlichen, so wird menschliche Existenz von der göttlichen ins Ziel gebracht . . . Ganz allgemein formuliert, kann man also sagen: Das traditionelle katholische Erziehungs- und Bildungsdenken einschließlich seiner wissenschaftstheoretischen Aspekte ist ein Anwendungsfall . . . der durchschnittlichen katholischen Verhältnisbestimmung von Gnade und Natur«.¹⁷

Die traditionelle Verhältnisbestimmung von Glaubenslehre und Erziehung in der evangelischen Theologie ist dagegen von einer scharfen Trennung von Natur und Gnade bestimmt. Wegen der Verderbnis des Menschen sind seine natürlichen Kräfte aus der Heilsaneignung ausgeschlossen; allein in dem immer neuen Empfang des Evangeliums als der Verkündigung der bedingungslosen Annahme des Glaubenden durch Gott kann sich der Mensch das Heil aneignen. Dies hat zur Folge, daß die Erziehung eine größere Freiheit gegenüber dem kirchlichen Handeln gewinnt. Erzie-

¹⁵ H. Kittel, *Der Erzieher als Christ*, Göttingen 1953².

¹⁶ Vgl. K. Dienst, *Die lehrbare Religion* a. a. O. 107 ff. W. Lohff, *Glaubenslehre* a. a. O. 8 f.

¹⁷ H. Schilling, *Grundlagen der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1970, 197 f.

hung bewegt sich im Raum des natürlichen Menschseins; sie ist ein »weltliches Geschäft«. Aus theologischen Gründen wird hier die Selbständigkeit »profaner« Erziehung gegenüber der Glaubenslehre vom reformatorischen Glauben her entfaltet. Es ist dem Glauben verwehrt, eine besondere Wirklichkeit dieser Welt als »christlich« bzw. »evangelisch« auszugrenzen; evangelische Glaubenslehre kann nach diesem Konzept nicht einen besonderen Raum der Erziehung begründen.

Läßt sich aber diese Scheidung zwischen Glaubenslehre und Erziehung aufrecht erhalten, wenn man nicht auf die Glaubenslehre ersatzlos verzichten will?

So betont Oskar Hammelsbeck, daß die reine Weltlichkeit der Erziehung nur »vom Evangelium her« eingesehen werden könne; sie steht also faktisch unter dem Vorbehalt der Glaubenslehre, was die oben erwähnte strikte Trennung zwischen Glaubenslehre und Erziehung wieder relativiert.

3. Aber auch der Versuch¹⁸, die Glaubensverkündigung als Möglichkeit zu verstehen, die »weltlich« und »sachlich« erfaßten Phänomene der Erziehungswirklichkeit nachträglich im Lichte des Evangeliums zu interpretieren, um dem einzelnen Erzieher als Christ einen neuen Horizont seiner pädagogischen Verantwortung zu eröffnen, ohne jedoch den weltlichen Charakter der Erziehung zu verändern, greift zu kurz. »Die Geschichte der Erziehung weist . . . darauf hin, daß die Kirche auch und gerade durch ihre Glaubenslehre auf die Erziehung und auf die Begründung von Erziehung einen weitreichenden Einfluß gewonnen hat. Die Pädagogik muß deshalb mit der Wirksamkeit der Glaubenslehre im Erziehungsfeld immer noch rechnen, nicht nur in den kirchlichen Institutionen, sondern verborgener . . . in der Motivation des Erziehers weit über den Raum der manifesten Kirchen hinaus. Denn vom Pädagogen gilt: Die vorwissenschaftlich erfahrene Wahrheit verläßt ihn nicht, wenn er in den Bereich wissenschaftlicher Betrachtung und Forschung übergeht . . . Es sind nämlich Wertnormen der Person (betreffend das Verhalten des Menschen zu sich selbst) und des gesellschaftlichen Verhaltens tiefgreifend von der christlichen Überlieferung bestimmt (etwa in den Begriffen: Gewissen, Verantwortung, Leistung, Mitmenschlichkeit, Liebe). Diese Normen sind zum Teil so tief internalisiert, daß ihr Bezug auf die christliche Glaubenslehre vergessen sein kann, ohne daß ihre Wirksamkeit davon beeinträchtigt wird«¹⁹.

¹⁸ Vgl. G. Otto, Verkündigung und Erziehung, Göttingen 1957.

¹⁹ W. Lohff, Glaubenslehre a. a. O. 15 f

4. Von hier aus ist der Weg nicht mehr weit zu gegenwärtigen sozialisationstheoretischen Fragestellungen, die eine mehr geisteswissenschaftlich-hermeneutisch verfahrenende Pädagogik durch Wechsel der Theoriemodelle und der Bezugswissenschaften zugunsten sozialwissenschaftlicher Ansätze zurückdrängen und damit »die Gesellschaft« in ihrer Bedeutung für Erziehungsprozesse in den Vordergrund stellen. Auch wenn es »die Sozialisationstheorie« nicht gibt²⁰, sondern nur verschiedene Theorieansätze, auch wenn inzwischen rigide Prägungsmodelle im Sinne alter Milieuthorien differenzierten Überlegungen gewichen sind, auch wenn inzwischen die Bedeutung von Werten und Normen sowie der Ich-Leistung für den Sozialisationsprozeß erkannt worden ist: Personalorientierte Erziehungsmodelle verfallen der Kritik; sie bedürfen zumindest einer Ausweitung in den Raum des Sozialen bzw. Gesellschaftlichen hinein.

5. Das Konzept »Pädagogik von evangelischen Christen« zecht – bildlich gesprochen – auf fremde Kreide: Es setzt nämlich die pädagogische Wirksamkeit der Institution Kirche im volkskirchlichen Kontext voraus, ohne dies genügend zu thematisieren.

Dagegen ist es das Verdienst gegenwärtiger Sozialisationstheorien, die Bedeutung der Institutionen für Erziehungsprozesse wieder ins Gedächtnis gerufen zu haben.

Allerdings wird in den gängigen Sozialisationstheorien »Sozialisation« vorwiegend unter soziologischem Aspekt als das wirksamste Instrument zur Reproduktion der sozialen Systeme bzw. ihrer Schichtenbildung und der Machtverhältnisse innerhalb dieser Systeme verstanden und gesellschaftskritisch meist mit einem negativen Wertakzent versehen. Der Sozialisationsprozeß wird dann als Versuch einer erzwungenen Anpassung des Kindes an die sozialen Systeme verstanden (einseitige Prägungsmodelle). Es entsteht der Eindruck von einem »hyper-sozialisierten« Wesen (G. Milanesi, Manuskript), dem kaum Raum für Autonomie und Kreativität bleibt. Unter moralisch-sozialphilosophisch-gesellschaftskritischer Orientierung bleibt dann nur noch das Postulat der Gesellschaftsveränderung oder einer negativen Erziehung übrig, wenn Erziehung gelingen soll.

Wird »Sozialisation« dagegen mehr von psychologischer Perspektive aus angegangen, so neigt die Theoriebildung dazu, die aktive Mitwirkung des Subjekts am Sozialisationsprozeß zu betonen (z. B. Zwei-Wege-Sozialisation): »Die Kultur macht den Menschen, aber auch der Mensch macht die Kultur« (G. Milanesi). Der Akzent verlagert sich von den sozialen Zielsetzungen und Inhalten mehr auf die Art und Weise der Internalisierung der

²⁰ Vgl. Chr. Morgenthaler, Sozialisation und Religion, Gütersloh 1976; K. Dienst, Die lehrbare Religion a. a. O. 211 ff

Verhaltensmodelle. Innerhalb der genannten psychologischen Perspektive im Blick auf Sozialisation läßt sich eine mehr passive (z. B. Neo-Behaviorismus) und eine mehr aktive Vorstellung von den zu Sozialisierenden (z. B. Neo-freudsche Theorien, Piaget, Symbolischer Interaktionismus) feststellen. »Die psychologischen Theorien haben das große Verdienst, im Sozialisationsprozeß den Faktor der kreativen Vermittlung des zu sozialisierenden Subjektes unterstrichen und das Prinzip der Selektion, der Motivation und der Kreativität eingeführt zu haben, wenn wir damit auch noch weit entfernt von einer einheitlichen Theorie sind, die den Erfordernissen eines globalen Verständnisses der Fakten voll entspricht« (Milanesi).

Es zeichnet sich die Tendenz zu einem »kritischen« Begriff von Sozialisation ab, in dem einseitige Akzentuierungen eines Erklärungsmodells der totalen Anpassung und Angleichung abgemildert werden. Damit wird es möglich, zwischen »Sozialisation« und »Erziehung« als »qualitativ verschiedene, wenn auch manchmal materiell identische integrierte Teile eines einzigen Bildungsaktes« (Milanesi) zu unterscheiden. Oder: »Zusammenfassend kann man sagen, daß die Beziehung zwischen Sozialisation und Erziehung als eine dialektische Einheit von ambivalenten Momenten zu verstehen sind – von Anpassung und freier Durchsetzung der Persönlichkeit, von Manipulation und Befreiung, von Autoritarismus und innerer Autorität« (ebd.).

Von hier aus könnte sich die Möglichkeit anbieten, die genannten personalorientierten Erziehungsvorstellungen, die sich im Bereich evangelischen Erziehungsdenkens eher dem Neuprottestantismus als der Reformation verdanken und die außerdem auch eine (heute eher latent vorhandene) antikatholische Spitze haben können (katholische Erziehung wird vorrangig als Erziehung auf eine Institution hin verstanden, während ev. Erziehung als Persönlichkeitserziehung aufgefaßt wird), in Richtung auf den Raum des Institutionellen und Sozialen zu erweitern, ohne puren Prägungsmodellen zu verfallen. Hier kann das Konzept »Pädagogik von evangelischen Christen« sein kritisches Potential einbringen, ohne zum allein herrschenden zu werden.

Eine solche Vermittlung hätte erhebliche Konsequenzen für die Erziehungspraxis. Erweist sich nämlich der Glaube an die pädagogische Alleinwirksamkeit des »evangelischen« Wortes bzw. eines von daher motivierten personalen Bezugs für evangelisches Erziehungshandeln als problematisch, so werden z. B. die sichtbare Gestalt der Kirche in ihren Lebensformen (vgl. Uhsadel), die evangelische Familienerziehung, gelebte Frömmigkeit, kurz: der »institutionalisierte Charakter« von Erziehungszielen und -prozessen wichtig. »Evangelisch« muß dann mehr sein als eine Überzeugung oder Haltung; es muß auch institutionell festgemacht werden.

III. Wissenschaftstheoretische Zwischenrufe

1. Seit den 60er Jahren erfuh der Theoriebegriff vor allem in den Humanwissenschaften eine enorme Aufwertung. Auch die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik wird als von der wissenschaftstheoretischen Legitimation abhängig angesehen.

Nun ist der Begriff »Theorie« vieldeutig²¹. Neben einem »positivistischen« Theoriebegriff, der in der systematischen Verknüpfung von Einzelerfahrungen und -beobachtungen bereits eine Leistung der Theorie sieht, neben einem abstrakten, konstruktivistischen Theoriebegriff, für den Theoriebildung identisch ist mit der immer neuen Erfindung von immer neuen Modellen und Bezugssystemen, die als Rahmen für die methodische Erfassung der Wirklichkeit dienen sollen (Systemtheorie), stehen Theoriebildungen »normativen« Charakters, die bestimmte Prinzipien, Zielvorstellung oder Sollwerte formulieren.

Die andeutungsweise genannten Theorietypen befehlen sich gegenseitig. Ich kann dies nur kurz an einigen Beispielen verdeutlichen:

Auf dem Boden des Kritischen Rationalismus und der empirischen Erziehungswissenschaft steht z. B. Wolfgang Brezinkas »Metatheorie«, die sich als »Theorie der Erziehungstheorien« versteht, von denen sie drei Arten unterscheidet: Wissenschaftliche Theorien der Erziehung, philosophische Theorien der Erziehung und praktische Theorien der Erziehung, von wo aus sich die Dreiteilung der Pädagogik in Erziehungswissenschaft, Philosophie der Erziehung und Praktische Pädagogik ergibt, wobei nach Brezinkas Schätzung »90-99% der pädagogischen Veröffentlichungen« den Aussagesystemen der Praktischen Pädagogik zuzurechnen sind²². Allerdings darf nicht übersehen werden, daß Brezinka heute die empirisch-deskriptive Erziehungswissenschaft nicht (mehr) – wie einst positivistische Philosophie – als den Endpunkt der Entwicklung nach der Periode vorwissenschaftlichen Redens über Erziehung ansieht, sondern als ein bestimmtes Forschungs- und Aussagesystem mit seinen spezifischen Möglichkeiten und Grenzen. Die normative Philosophie der Erziehung und die

²¹ K. Sontheimer, *Das Elend unserer Intellektuellen*, Hamburg 1976, 71 ff. Zum Wissenschaftsbegriff in der Didaktik vgl. H. Rupprecht u. a., *Modelle grundlegender didaktischer Theorien*, Hannover u. a. 1976³; W. Brezinka, *Metatheorie der Erziehung*, München/Basel 1978; H. Henz, *Zur Möglichkeit wissenschaftstheoretischer Legitimation eines Neuansatzes zu einer christlichen Pädagogik*. In: *Perspektiven* a. a. O. 90 ff.

²² W. Brezinka, *Metatheorie* a. a. O. 261.

Praktische Pädagogik erscheinen nicht mehr als Theoriegebilde zweiten Ranges; sie haben ihre unersetzbare Bedeutung in der Erziehungstheorie.

Brezinkas Unterscheidungen richten sich vor allem gegen den Mißbrauch des Namens »Wissenschaft« für praktische Zwecke der Propaganda zugunsten einer Weltanschauung oder eines politischen Programms: »Den Verfechtern konfessioneller, weltanschaulicher oder politischer Pädagogiken aller Richtungen kommt es vor allem darauf an, die eigenen religiösen, weltanschaulichen, moralischen oder politischen Grundüberzeugungen, Dogmen oder Prinzipien als selbstverständliche normative Grundlage in die Erziehungswissenschaft einzubeziehen. Sie wollen die Propaganda für ihre Glaubensüberzeugungen dadurch wirksamer machen, daß sie sie unter dem Namen der Wissenschaft und damit auch gestützt auf das Ansehen der Wissenschaft betreiben«²³. Dies gilt nach Brezinka insbesondere im Blick auf Programme für die »Kritische Pädagogik« oder »Emanzipatorische Pädagogik« oder »Kritische Erziehungswissenschaft«: »Man stellt sich darunter eine Pädagogik vor, die vom Bekenntnis zu bestimmten individualistisch-gesellschaftskritischen Erziehungszielen in Verbindung mit bestimmten sozialistisch-gesellschaftsutopischen politischen Zielen ausgeht. Es handelt sich um eine normative Pädagogik«²⁴.

2. Es ist auffällig, daß ein großer Teil der Theroriediskussion um normative Fragen geführt wird; dabei werden oft verschiedenartige Theoriebegriffe miteinander kombiniert. Die Situation wird noch verworrener, wenn wir uns klar machen, »daß auch die Art und Weise des Erkennens und der Theoriebildung in einer bestimmten Gesellschaft oder durch bestimmte Gruppen von Theoretikern jeweils gesellschaftlichen Voraussetzungen und Bedingungen unterliegen, die ihrerseits wieder zum Gegenstand von Theorien gemacht werden können, wodurch der Relativismus als bloße Frage der Pluralität von Theorien noch weiter verschärft wird«²⁵.

Dieser Relativismus als Folge der Pluralität von Theorien ist eine der Wurzeln für das heute feststellbare neue Interesse an einer Totaltheorie der gesellschaftlichen Verhältnisse, »die weder im traditionellen Sinne normativ oder empirisch-induktiv noch abstrakt-modellhaft ist, vielmehr eine wirksame Kombination des normativen mit dem auf die Totalität gerichteten abstrakten Theorietypus darstellt, die gegebenenfalls auch mit Stücken empirischer Theoriebildung angereichert werden kann. Das Bedürfnis nach Theorie ist selbst eine Folge des Unbehagens an den bislang vorherrschenden Formen begrenzter und widersprüchlicher Theoriebildung. Die

²³ Ebd. 76.

²⁴ Ebd. 76.

²⁵ K. Sontheimer, Das Elend a. a. O. 74.

neue Theorie soll endlich die verwirrende, keine dauerhafte Orientierung vermittelnde Theorievielfalt überwinden helfen. Darin liegt ihre sozialpsychologische Funktion. Man sucht nach einer Theorie, um den Theorien zu entkommen²⁶.

Das neue Theoriebewußtsein verbindet zwei Anliegen miteinander: Die Deutung unserer Welt in einer umfassenden Perspektive und die Erfüllung bestimmter Wünsche des Menschen (Verlangen nach Freiheit, Glück, Identität usw.): Beide Momente des Theoriebewußtseins müssen zusammen gesehen werden, wenn man seine Faszination erkennen will²⁷. Ein moralisches, wertorientiertes Engagement für eine neue, bessere Gesellschaft wird hier mit einer vorwiegend auf eine »politökonomische« Betrachtung zentrierten »wissenschaftlichen Methode« verbunden.

Ein solches Theorieinstrument bietet eine Reihe formaler Vorzüge. Es handelt sich ja um eine Theorie des Ganzen der Gesellschaft, nicht bloß um eine Theorie über Teilaspekte der Totalität. Als Theorie über das Ganze erlaubt sie die Zuordnung aller jeweils untersuchten Teile zu diesem Ganzen. Eine solche Totaltheorie erfüllt auch wichtige psychologische Funktionen. Sie verleiht Selbstsicherheit und Identität angesichts des Schwindens »identitätssichernder Deutungssysteme« (J. Habermas), eine der Glaubensgewißheit vergleichbare Gewißheit der Erkenntnis vom Gesamtzusammenhang der Dinge, die normalerweise wissenschaftliche Theorien nicht vermitteln können. Es geht mithin um Implikationen, die im Alltagssprachgebrauch mit dem Wort »religiös« bezeichnet werden²⁸.

3. Bereits diese Andeutungen lassen erkennen, daß eine »Evangelische Pädagogik« im Hinblick auf eine »wissenschaftstheoretische Legitimation« ins Gedränge kommt.

a) Unter den Anforderungen der Wissenschaftslehre des Kritischen Rationalismus wäre »Evangelische Pädagogik« möglich als Kreis von Forschungsanliegen und Aussagen, wobei evangelische Identität als Gruppe von Zieldispositionen besonders ins Auge gefaßt wird und man den Technologien zur Herstellung dieser Dispositionen kritisch nachgeht. Theoretisches Ziel wäre ein logisch geordnetes System von Sätzen über diesen Wirklichkeitsbereich der evangelischen Erziehung. Neben dem Heute könnte auch das geschichtlich Gegebene als Hypothesenreservoir dienen.

Ob ein solcher Weg sich als gangbar erweist, müßte geprüft werden. Daß es auch im Raum evangelisch-pädagogischen Denkens noch Vorbehalte

²⁶ Ebd. 75.

²⁷ Vgl. ebd. 76.

²⁸ Vgl. R. Aron, *Opium für Intellektuelle oder die Sucht nach Weltanschauung*, Köln 1957. Ein Abschnitt dieses Buches trägt die Überschrift: »Die Intellektuellen auf der Suche nach einer Religion«.

gegen eine solche Wissenschaftstheorie gibt, sei nicht verschwiegen. Sie beruhen vor allem auf dem positivistisch-antimetaphysischen Erbe des Kritischen Rationalismus, das z. B. bei Felix von Cube noch durchschimmert²⁹: »Vom logisch-empirischen Standpunkt aus handelt es sich bei der geisteswissenschaftlichen Didaktik um metaphysische Aussagen, die nur von solchen Menschen als sinnvoll angesehen werden können, die denselben Glauben besitzen«. Auf Weiterentwicklungen dieses Ansatzes bei Wolfgang Brezinka wurde bereits hingewiesen.

Einer Prüfung wert ist auch Brezinkas Angebot, bei der Ausarbeitung einer »Normativen Philosophie der Erziehung« und (vor allem) einer »Praktischen Pädagogik« mitzuarbeiten. Allerdings erhebt sich die Frage, »ob man den Begriff ›Wissenschaft‹ auf die empirisch-deskriptive teleologisch-kausalanalytische Theorie beschränken kann. Das mag beim englischen ›science‹ möglich sein, im deutschen Sprachraum widerspricht es eindeutig dem Sprachgebrauch«³⁰. Von katholischer Seite erhebt Hubert Henz Bedenken gegen eine solche Zuweisung: »Ein gänzlicher Rückzug der gesamten christlichen Pädagogik auf die ›Praktische Pädagogik‹ würde... den Verzicht auf wissenschaftliche Anerkennung einschließen«³¹.

b) Positiver werden die Chancen beurteilt, eine wissenschaftstheoretische Legitimation evangelischen Erziehungsdenkens durch eine Ingebrauchnahme von Elementen der sog. »Kritischen Theorie« zu leisten. So hat z. B. Karl Ernst Nipkow³² eine gewisse Konvergenz theologischer und wissenschaftstheoretischer Fragestellungen auf eine Theorie kommunikativen Handelns herauszuarbeiten versucht. Auch Hubert Henz sieht hier positive Möglichkeiten für eine »christliche Pädagogik«³³: »Wenn auch bestimmte radikale sozialistisch-kämpferische Auswüchse der kritischen Theorie keine Chance für eine christliche Pädagogik erkennen lassen, bleibt doch im Hinblick auf die neuere Entwicklung der Richtung Habermas als These festzuhalten: Legitimation im Sinne der kritisch-kommunikativen Theorie ist möglich durch Beteiligung in Forschung und Diskurs. Besonders die Beteiligung an den Untersuchungen zur Entwicklung interaktiver, kommunikativer und metakommunikativer Fähigkeiten, aber

²⁹ F. v. Cube, Der informationstheoretische Ansatz in der Didaktik. In: H. Rupprecht a. a. O. 67.

³⁰ L. Kerstiens, in: *ibw-Journal* 17, 1979, 46.

³¹ H. Henz, Zur Möglichkeit a. a. O. 96 f

³² Vgl. K. E. Nipkow, *Grundfragen der Religionspädagogik*, 2. Bände, Gütersloh 1975.

³³ H. Henz, Zur Möglichkeit a. a. O. 103.

auch die Beteiligung an den Diskursen über ideale Modelle . . . könnte die Fruchtbarkeit der christlichen Position erweisen«.

Allerdings besteht in diesem Zusammenhang das Bedenken, ob solche »gesellschaftstheoretischen« Legitimationsversuche und die damit auch verbundene »Politisierung« der Pädagogik wirklich geeignet sind, den Bezugsrahmen für ein evangelisches Erziehungsdenken abzugeben. Nicht nur aus der Sicht des Kritischen Rationalismus wäre zu fragen, ob hier nicht letztlich »religiöses« Denken unter sich bleibt. Es dürfte kaum möglich sein, das emanzipatorische Interesse der Kritischen Theorie ohne weiteres mit dem »Protestantischen Prinzip« oder der prophetischen Kritik an gesellschaftlichen Verhältnissen gleichzusetzen. Auch sei auf die Gefahr hingewiesen, daß eine so legitimierte »Evangelische Pädagogik« eine normative Totaltheorie wird, die mit anderen Wissenschaftspositionen nicht mehr vermittelt werden kann, vom Praxisdefizit einer solchen Position einmal ganz abgesehen.

4. Nach J. Kockelmans³⁴ ist eine wissenschaftstheoretische Erörterung und Rechtfertigung erst dann möglich, wenn eine Wissenschaft schon einen gewissen Grad von Perfektion erreicht hat. Dies ist im Blick auf unser Thema aber noch nicht der Fall. Ich stimme hier Hubert Henz³⁵ sinngemäß zu: »Elementare Legitimation ist die durch Beteiligung. Evangelische Pädagogik wird Anerkennung finden, wenn sie sich an wichtigen anstehenden Problemen der pädagogischen Theorie und Praxis effektiv beteiligt, wenn sie etwas leistet. Die Basisbewährung liegt bei einer praxisnahen Wissenschaft weniger in glatten Theorien, mehr in hilfreichen, aktuellen Untersuchungen und Beiträgen«.

Neben diesem pragmatischen Argument steht ein kritisches: Die Frage nach den Grenzen von Legitimation selbst. Hier ist darauf hinzuweisen, daß die neueste Entwicklung der wissenschaftstheoretischen Fragestellung durch eine wechselseitige Relativierung der Positionen gekennzeichnet ist³⁶. »Eine Legitimation vor *der* Wissenschaftstheorie wird in diesem Stadium der Entwicklung selbst fragwürdig. Schließlich wird sich gar das Verhältnis umkehren: Wissenschaftstheorie wird sich als fruchtbar für die Wissenschaft legitimieren müssen«³⁷. Wissenschaftstheoretische Legitimation ist nur *eine* Bedingung für wissenschaftliches Ansehen: »Um die

³⁴ J. Kockelmans, in: G. König, Wissenschaft, Wissenschaftstheorie. In: Willmann-Institut (Hrsg.), Wörterbuch der Pädagogik III, 1977, 330.

³⁵ H. Henz, Zur Möglichkeit a. a. O. 91.

³⁶ Vgl. auch K. Schmitz, Wissenschaftsorientierter Unterricht, München 1977. Th. S. Kuhn, Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt 1976².

³⁷ H. Henz ebd. 105 f

Richtungskämpfe, die besonders in den Human-, Sozial- und Kulturwissenschaften um verschiedene Wissenschaftsbegriffe geführt werden, beurteilen zu können, muß man wissen, daß dabei nicht um die Erkenntnis eines unabhängig von den Menschen feststehendes ›Wesen‹ der Wissenschaft gerungen wird, sondern um ein von ihnen selbst geschaffenes Ideal und seine allgemeine Anerkennung. Es geht darum, Normen dafür aufzustellen, was als Wissenschaft anerkannt werden soll. Deshalb ist die Wissenschaftstheorie, die einen Teil der Erkenntnistheorie bildet, auch keine empirische Wissenschaft, sondern ähnlich der Ethik eine normative philosophische Disziplin³⁸.

5. In diesem Stadium der Erörterung werde ich darauf verzichten, den Begriff »Evangelische Pädagogik« als einen wissenschaftlichen Begriff im strengen Sinne auszugeben; er ist vielmehr ein Problembegriff, der zu allseitigen wissenschaftlichen Anstrengungen verschiedenster Art herausfordert: Dabei geht es in erster Linie um eine an der wertbestimmten Praxis von Erziehung und Unterricht orientierten Wissenschaftlichkeit, was aber nicht generell einen Verzicht auf eine aus relativer werturteilsfreier Empirie konstituierten Wissenschaftlichkeit bedeuten muß.

Eine solche »Evangelische Pädagogik« kann freilich nicht ein geschlossenes System bieten, in dem alle Bereiche der Pädagogik und Didaktik behandelt werden. Auf der anderen Seite müßte sie aber mehr sein als eine Summe aus Appellen an die pädagogische Vernunft, Ideologiekritik, Erziehungsphilosophie über Ziele, Werte und Normen oder als Aufruf zu einem evangelisch motivierten Erziehungsverhalten.

In diesem Zusammenhang ein Letztes: Aufgrund der angedeuteten wissenschaftstheoretischen Situation ist es also nicht einzusehen, weshalb eine »Evangelische Pädagogik« von vornherein unter das Verdikt der »Unwissenschaftlichkeit« geraten muß. Dieser Vorwurf müßte dann auch für eine Reihe solcher Positionen gelten, von denen aus so argumentiert wird. Oft steht nämlich nicht Wissenschaft gegen Glaube, sondern Glaube gegen Glaube.

6. Das Wort »evangelisch« ist mehrdeutig. »Evangelisch« kann als historischer, als rechtlich-politischer Begriff (Konfession), als Kulturbegriff und als theologischer Begriff (Vorausbeziehung und Rückbeziehung auf das Evangelium von Jesus Christus) verstanden werden.

In unserem Zusammenhang orientieren wir uns an einem mehr »funktionalen«, d. h. aufgabenorientierten Verständnis von evangelischer Volkskirche, wie sie unter uns gelebt wird³⁹.

³⁸ W. Brezinka, Metatheorie a. a. O. 32, 34.

³⁹ Vgl. K. W. Dahm, Beruf: Pfarrer, München 1971. Ders., »Funktionale Theorie«

Im Zeitalter der Ökumene bedarf die Bezeichnung »Evangelisch« noch einer Rechtfertigung. »In der ökumenischen Bewegung des 20. Jahrhunderts wird die Vielfalt der Konfessionen wieder auf die geglaubte Einheit der Kirche bezogen, und die ererbten Konfessionskirchen erscheinen nun leicht als bloßes Hindernis der christlichen Einheit. Auf der anderen Seite darf aber nicht übersehen werden, daß der Inhalt des Glaubens und die Formen christlichen Lebens und kirchlicher Verfassung bis heute noch überwiegend mit den unterschiedlichen konfessionellen Ausprägungen verbunden sind. Daher besteht die Gefahr, daß eine Abwendung von den konfessionellen Glaubens- und Lebensformen zugleich auch ein Verlust der christlichen Substanz bedeutet, die bisher nur oder doch weit überwiegend in solcher konfessionellen Bindung explizite Gestalt gewonnen hat«⁴⁰.

Es wäre falsch, die ökumenische Situation lediglich unter dem Signum »Einheit der Kirche« zu betrachten. Gegenüber Versuchen, Trennungsgründe kognitiv oder emotional zu überspielen und das konfessionsspezifische Sondergut zu relativieren, steht die wachsende Vielfalt einheimischer Theologen z. B. in Asien, Afrika und Lateinamerika, was eher die konfessionelle und kulturelle Partikularität der Christenheit fördert⁴¹.

IV. Ein Ausblick

1. Von Brezinkas »Metatheorie« her gesehen sind meine Erwägungen zu einer »Evangelischen Pädagogik« dem Typus »Praktische Pädagogik«⁴² zuzurechnen. Mit Ludwig Kerstiens⁴³ würde ich allerdings betonen: »Man wird wohl den umfassenden Wissenschaftsbegriff beibehalten und ihm auch die normativen Aussagesysteme unterordnen. Das schließt nicht aus, daß man strenge Anforderungen an Methoden- und Begriffsklarheit, Rechenschaft über Denk-, Forschungs- und Bewertungsgrundsätze, Unterscheidung von Ist- und Soll-Aussagen aufstellt. Wissenschaft, Erfahrungs-

und kirchliche Praxis. In: *Recht und Gesellschaft*. Festschrift für H. Schelsky zum 65. Geburtstag, Berlin 1978, 63 ff. Thema Volkskirche, Gelnhausen 1978. K. Dienst, Artikel: Dienstleistung. In: D. v. Heymann (Hrsg.), *Handwörterbuch des Pfarramts*, München 1978 (Ergänzungslieferung 1979).

⁴⁰ W. Pannenberg, *Konfessionen und Einheit der Christen*. In: *Dem Wort gehorsam*. Landesbischof D. Hermann Dietzfelbinger zum 65. Geburtstag, München 1973, 261 ff; hier 261.

⁴¹ Vgl. E. Fahlbusch, *Kirchenkunde der Gegenwart*, Stuttgart 1979, 281 ff

⁴² Zur Definition vgl. W. Brezinka, *Metatheorie* a. a. O. 243, zum Inhalt 253 ff

⁴³ L. Kerstiens, in: *ibw-Journal* 17, 1979, 47.

aussagen und pseudowissenschaftliches Geschwätz mit unverantwortlichen Verallgemeinerungen . . . lassen sich dann auch noch unterscheiden. Für den Theoriebereich, dem Brezinka den Wissenschaftsbegriff vorbehält, müßte man dann einen eigenen Begriff, etwa dem englischen »science« entsprechend, finden.«

2. Es könnte überlegt werden, ob man bei Wahrung des Sachanliegens auf die Bezeichnung »Evangelische Pädagogik« verzichten und statt dessen von einem »evangelischen Beitrag« zur allgemeinen Pädagogik reden sollte. In diese Richtung zielt z. B. Karl Ernst Nipkow⁴⁴: »Erziehung und Bildung ist Einführung ins Menschliche. Christen verstehen dies Menschliche im Zeichen der Menschlichkeit Gottes, die Möglichkeit der Menschen im Horizont der Möglichkeiten Gottes«. Dennoch möchte ich an der Bezeichnung »Evangelische Pädagogik« zunächst einmal festhalten, und zwar aus folgenden Gründen:

a) Dafür sprechen sozialisationstheoretische Annahmen: Die institutionelle Komponente des Erziehens darf nicht übersehen werden. Die Werte und Normen, die Erziehungsziele, die wertende Deutung der gesellschaftlich-kulturellen Situation usw. sind an Institutionen gebunden. Evangelische Erziehung setzt eben die Institution Evangelische Kirche voraus⁴⁵.

b) Bei der Eingliederung einer Evangelischen Pädagogik in die »allgemeine Pädagogik« könnten leicht Teilinhalte evangelischer Daseinsverwirklichung infolge der anthropozentrischen Bestimmung von »allgemeiner Erziehung« als »Nährlösung für die Kultur einer autonomen Persönlichkeit«⁴⁶ mißbraucht und damit wesentliche Einsichten biblischer und reformatorischer Überlieferung abgeblockt werden. Evangelische Pädagogik muß damit rechnen, daß die von ihr vertretenen Werte längst nicht überall gesellschaftliche Anerkennung finden. Damit können auch Fortschritt in der Welt und Aufstieg in der Gesellschaft von einer aus evangelischer Pädagogik gestalteten Erziehung nicht versprochen werden. Zugleich kann freilich eine am Evangelium ausgerichtete Daseinsorientierung eine beglückende Freiheit von unseren gesellschaftlich gängigen Wertmarkierungen mit sich bringen, eben jene »Einführung ins Menschliche« im Zeichen der Menschlichkeit Gottes. Damit diese Botschaft Gehör findet, bedarf sie auch einer institutionellen Ausprägung und Absicherung.

Oberkirchenrat Dr. Karl Dienst, Pfungstädter Straße 78, 6100 Darmstadt-Eberstadt

⁴⁴ K. E. Nipkow, *Leben und Erziehen – wozu?* A. a. O. 44.

⁴⁵ Vgl. W. Uhsadel, *Evangelische Erziehungs- und Unterrichtslehre* a. a. O. S. 45 ff

⁴⁶ W. Hammel, *Fragen der Pädagogik an die Theologie*, in: *Perspektiven* a. a. O. 66.