

Christoph Bizer

Ein neuer Zugriff auf die Geschichte der Religionspädagogik

Ein Gespräch mit F. Schweitzer, *Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage*. Gütersloh 1992, 458 S.

1 Neue Arbeit an der Geschichte

Die Religionspädagogik hat im vergangenen Jahrzehnt für These und Argument den Raum ihrer Geschichte zurückgewonnen. Der religionspädagogische Gedanke verhält sich zu sich selbst als ein verdankter, der den Reichtum seiner Strukturen in der Rückbesinnung auf seine Geschichte entwirft und seine Verantwortbarkeit für die Gegenwart in der Tiefe des so gewonnenen Raumes reflektiert. Deutlich ablesbar ist das Paradigma neuer geschichtlicher Arbeit an Habilitationsschriften, deren Gattung die literarische Selbstrepräsentation der Religionspädagogik akademisch begehrt.

Auch Schweitzers Buch ist ursprünglich eine Habilitationsschrift. In seinem Zugriff auf die Geschichte der Religionspädagogik lese ich es vor dem Hintergrund der älteren Arbeiten von Chr. Reents und G. Lämmermann¹, ohne den Vergleich hier mehr als anzudeuten.

Beide Arbeiten bewegen sich unter dem Anspruch der akademischen Schulschrift in ausgreifenden historischen Zeiträumen. Reents arbeitet formgeschichtlich, indem sie die zweihundertjährige Überlieferungsgeschichte eines Schulbuches untersucht. Lämmermann läßt sich sein Thema aus religionspädagogischer Praxis und Theorie vorgeben, bearbeitet es bildungstheoretisch und spiegelt es dabei zum einen in einem schulgeschichtlichen Längsschnitt von der Reformation an, zum andern im Raum der »modernen« wissenschaftlichen Religionspädagogik seit Kabisch.

Schweitzer versteht seine Arbeit als Beitrag »zur Problemgeschichte« einer für die Religionspädagogik konstitutiven »Grundfrage«. Eine »Grund«-frage als solche auszuweisen, verlangt wissenschaftstheoretisch orientierte Systematik, die ihre Vorentscheidungen sichtbar macht und sie wiederum an historischen Befunden ausweist. Schweitzer bezeich-

1 C. Reents, *Die Bibel als Schul- und Hausbuch für Kinder. Werkanalyse und Wirkungsgeschichte einer frühen Schul- und Kinderbibel im evangelischen Raum*: Johann Hübner, Zweymal zwey und fünftzig Auserlesene Biblische Historien, der Jugend zum Besten abgefasset ..., Leipzig 1714 bis Leipzig 1874 und Schwelm 1902 (Arbeiten zur Religionspädagogik Bd. 2), Göttingen 1984. – G. Lämmermann, *Religion in der Schule als Beruf. Der Religionslehrer zwischen institutioneller Erziehung und Persönlichkeitsbildung* (Münchener Monographien zur historischen und systematischen Theologie Bd. 10), München 1985. – Auf einer anderen Ebene liegt die ebenfalls signifikante Sammlung je einzelner Abhandlungen über mehr oder weniger zufällig ausgewählte »Klassiker der Religionspädagogik«, hg. v. H. Schröer und D. Zilleßen, Frankfurt a.M. 1989.

net sein Vorgehen als »historisch-systematisch«. Der Bindestrich signalisiert Anspruch, Reiz und Reflexionsniveau der Arbeit. Auch Schweitzers geschichtlicher Bewegungsraum erstreckt sich von der Reformation bis zur Gegenwart.

Der Ertrag: Auch von einem emsigen Rezensenten ist nicht zu erwarten, daß er vierhundertachtundfünfzig Seiten umsichtiger Darstellung und zupackender Reflexion für alle Leser auf einen Nenner bringt. Ich formuliere das wichtigste Ergebnis mit dem Recht auf subjektive Einschätzung. Nur im Durchgang durch ihre eigene Geschichte und ihre Vorgeschichten kann sich die Religionspädagogik zu einer kritischen Wissenschaft weiterentwickeln, die in der Selbstreflexion auf ihre historischen Bedingungen das Gespräch mit sozialwissenschaftlichen, psychologischen und anthropologischen Entwürfen so führen kann, daß sich die jeweiligen Implikationen und Setzungen der Disziplinen wechselseitig erhellen. »Nur eine selbst geschichtlich reflektive Religionspädagogik wird mit den geschichtlich zu reflektierenden Auffassungen und Ergebnissen human- bzw. sozialwissenschaftlicher Theorien angemessen umgehen können« (20).

Schweitzer versteht seine Arbeit als einen ersten Schritt auf diesem Weg. Die Grenzen seiner Untersuchung sind mit Bedacht abgesteckt. Er versucht sich an einer »Ideengeschichte« der Kindheit, die zunächst nichts anderes sein soll als ein Beitrag zur Wissenschaftsgeschichte der Religionspädagogik, die jedoch »als Vorarbeit und Bestandteil einer umfassenderen historisch-sozialisierungstheoretischen Untersuchung dienen könnte«. »An den heutigen Maßstäben pädagogisch-historischer Forschung gemessen mag eine ideengeschichtliche Darstellung für sich allein nicht befriedigen« (22). Auch ich reibe mich an den von Schweitzer selbst gesteckten Grenzen für seinen »problemgeschichtlichen« Entwurf immer wieder.

Der Ertrag des Buches ist von großer Bedeutung. Am Problemfeld Kindheit macht es einen für den Konstitutionsprozeß der Religionspädagogik immer noch neuen und zugleich alten Horizont sichtbar und verbindlich: die theoretisch-reflexive Konstitution des Faches vollzieht sich grundlegend in der Dimension seiner Geschichte.

2 Aufbau und Stil

Die Arbeit hat drei Hauptteile. Teil A stellt »Die Herausbildung der modernen religionspädagogischen Kindheitsvorstellung« von der Reformation bis zur Romantik dar. Teil B gilt sodann dem »Umgang« mit der ausgebildeten Vorstellung in der Religionspädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts bis etwa 1950: von Palmer bis Kittel, sozusagen. Gefragt wird nach etwaigen Vorstellungen von Kindheit, nach deren Stellenwert und nach den Konsequenzen, die sich daraus ergeben. Befragt werden durchgängig die jeweiligen religionspädagogisch-theore-

retischen Konstrukte; das *Denken der Religionspädagogen* also ist das Feld der Untersuchung.

Auf das zweiteilige historische Korpus der Arbeit folgt ein dritter Teil C mit einer Auswertung: »Ergebnisse und Perspektiven«. Hier werden Ergebnisse der historischen Analysen und vier zentrale Fragehinsichten der gegenwärtigen religionspädagogischen Diskussion aufeinander bezogen. In diesem Vorgang wird die Programmaussage des Buchtitels »Die Religion des Kindes« als »religionspädagogische Grundfrage« eingelöst.

Natürlich sind die Teile A und B auf C hin entworfen und C wiederum entfaltet die Fragehinsichten, unter denen die Quellen befragt worden sind. Die Zirkelstruktur gehört zum Programm. Auch in der Feinstruktur ist das Buch »historisch-systematisch« angelegt.

Die drei Hauptteile A, B und C wurden mit Sorgfalt und Raffinesse durch eine »Einleitung« und einen »Ausblick« gerahmt. Sie weisen der Arbeit methodologisch und programmatisch ihren Stellenwert an und – das sei mit Bewunderung gesagt – sie machen auf all das und auf noch mehr aufmerksam als eine kluge Besprechung des Buches etwa zu bedenken geben könnte. Unter dem Vorzeichen neuzeitlicher Subjektivität hat konsequent angelegte Selbstreflexion an der Selbstgenügsamkeit des absoluten Geistes teil. Ich hätte Mühe, meine Rolle als Rezensent zu bestimmen, wenn mich Anspruchsniveau und Sachverstand der Arbeit nicht von vornherein in ein kollegiales Gespräch verwickelt hätten.

Die Arbeit ist brillant geschrieben und hervorragend lektoriert (mir ist wenig mehr als 1 Druckfehler auf 100 Seiten aufgefallen). Eine übersichtlich angelegte und facettenreich detaillierte Untergliederung mit immer wieder eingeschobenen Zusammenfassungen ermöglichen eine flüssige Lektüre. Die Sprache ist bei aller Abstraktion auf Bewegung und Sehen aus: die auf- und absteigende Linie auf dem Hintergrund einer Horizontalen. »Verschränkung« erschien mir bildhaft als ein Vorgang, in dem sich Schranken von gegenüberliegenden Seiten herabsenken und sich zu einer 'geschlossenen' Gestalt verbinden. Das Leitwort »offen« eröffnet einen sich ausdehnenden Raum. »Sichtweisen« ist ein Lieblingswort des Verfassers; die eine Sichtweise ist auf Ergänzung durch eine andere und eine dritte angelegt. Viele »Aspekte« oder »Perspektiven« ergeben erst den Befund, und dann immer noch nicht ganz. Ist ein Gedanke entfaltet, folgt ein »umgekehrt«, das ihn in eine Kehre bringt und dialektisch spannt. Dieser Art von Bildhaftigkeit und Bewegtheit des Denkstils entspricht ein hoher Grad von Formalisierung, die auf Strukturen aus ist und mit komplexen Sachverhalten abstrakt umzugehen erlaubt.

3 Zum Verfahren

Ich werde im Folgenden versuchen, das Historische historisch gegenzulesen. Implizit sind damit auch die systematischen Voraussetzungen berührt. An einem Punkt wenigstens sei dann zum Schluß die »religionspädagogische Grundfrage« aufgegriffen.

Die historische *relecture* dieses Beitrages bedingt gegenüber der Komplexität, speziell gegenüber der systematischen Konstruktivität der Arbeit Schweitzers eine Reduktion. Die perspektivenreiche Frage nach dem Selbstverständnis heutiger Religionspädagogik und damit auch der Katechetik und der Praktischen Theologie bleibt so zunächst und für diesmal im Hintergrund von Andeutungen. Der Leser sei ausdrücklich darauf aufmerksam gemacht, daß Schweitzer auf meine Studien zur Katechetik freundlich-kritisch Bezug genommen hat. In seinem Verständnis zumal des Artikels »Katechetik« (TRE, s.v.) habe ich mich nur bedingt wiedergefunden, weil er an der formgeschichtlichen Fragestellung meiner Darstellung vorübergegangen ist. Das Folgende ist also Teil eines größeren Gesprächszusammenhanges. Zu Schweitzers Arbeits- und Sichtweise s. jetzt auch Ders., Religionspädagogik als Projekt von Theologie nach der Aufklärung – Eine Skizze (PThJ 12, 1992, 211-222).

Der immense Stoff wird von Schweitzer arbeitsökonomisch auf elegante Weise strukturiert. Er übernimmt die traditionelle Periodisierung »Reformation – Orthodoxie – Pietismus« etc. und läßt aus der Reihe religionspädagogischer »Klassiker« jeweils eine zentrale Gestalt für ihren Zeitraum sprechen. Ihre Stimme wird – im Prinzip – an einer ihrer für das Thema ergiebigen Quellschriften oder Textgruppen hörbar gemacht. Falls angemessen, werden aus dem Gesamtwerk Ergänzungen vorgenommen. Die Zentralgestalt wird sodann freihändig mit weiteren Figuren ihres Zeitraums umstellt.

Dieses Verfahren wird erst mit dem Eintritt der Untersuchung in das 20. Jahrhundert verlassen. »Ein religionspädagogischer *Klassiker* ist für diese Zeit nur schwer auszumachen« (252). Stattdessen werden dann die Vertreter »exemplarischer Positionen« (ebd.) zur Besprechung ausgewählt.

Höhepunkte der Untersuchung sind im Teil A Rousseau als »Entdecker der Kindheit« und Schleiermacher als »Entdecker der Religion des Kindes«. Höhepunkt in Teil B stellt »Die Reformbewegung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts« dar, religionspädagogisch durch das Dreigestirn Baumgarten, Kabisch, F. Niebergall repräsentiert sowie ferner durch O. Eberhard.

Einen die ganze historische Untersuchung abrundenden Schluß bildet die Besprechung der Ev. Unterweisung. Auf ihr Endstadium hatte 1964 W. Lochs Analyse »Die Verleugnung des Kindes in der Evangelischen Pädagogik« gezielt. Lochs Diagnose wird von Schweitzer als erster »Ausgangspunkt« seiner Arbeit genannt (13f). In der Tat begleitet diese These, gerade in ihrer negativen Formalität, Schweitzers ganzen Durchgang durch die Geschichte: als Frage. Sie erscheint faktisch überall da im ersten Ansatz widerlegt oder wenigstens differenziert, wo Kindheit überhaupt wahrgenommen wird. Das gibt der Untersuchung – zumal in den ersten Kapiteln – stellenweise ein schematisches Gepräge.

Was die Evangelische Unterweisung angeht: aus der Perspektive des historischen Längsschnittes erhält Lochs These an mehreren Punkten, beispielsweise bei M. v. Tiling, interessante Modifikationen. Das Stichjahr 1950, mir nicht ganz plausibel als Epoche und damit als Begrenzung der historischen Untersuchung angesetzt (Begründung S. 27), bringt

als unbeabsichtigte Nebenwirkung den alten H. Kittel um sein – für seine Verhältnisse enthusiastisches – Lob für Langevelds Anthropologie des Kindes (Ev. Religionspädagogik 1970, § 8,2 Das Kind).

4 Die reformpädagogische Fragestellung

Auf Schweitzers Fragestellung reagiert im vollen Sinn erst »Die Reformbewegung« des 20. Jahrhunderts (6. Kap.). Natürlich, die Kindheit des Kindes und der kindgemäße Umgang der Pädagogik mit seinen Möglichkeiten, Welt zu erfahren, ist selber ein durch und durch reformpädagogisches Thema. Geschichtlich verdankt sich die Fragestellung Schweitzers diesem Zusammenhang. Von der Reformpädagogik wird sie damals der Religionspädagogik aufgezwungen.

M.E. bestimmen *drei* Faktoren den Reflexions- und Bewegungsraum dieser Religionspädagogik. (1) Das Gegenüber einer pädagogischen Bewegung zur Lebensreform mit eigenen Gesellungsformen. (2) Eine Pädagogik, die allgemeingültigen Prinzipien für die Erziehung abgesagt hat, sich hermeneutisch-vitalistisch von der Erziehungswirklichkeit her begründet, sich dort aus eigenem Recht ihrer Normenproblematik stellt und sich insofern als »Geisteswissenschaft« begreift. (3) Eine Theologie, die sich an historischen, philosophischen und empirischen Methoden als Religionswissenschaft neu gewinnt. In diesem Geflecht konstituiert sich überhaupt erst »Religions-Pädagogik«; nach dem Gesetz, unter dem sie angetreten ist, sieht sie sich unabdingbar auf Psychologie, Soziologie und Anthropologie verwiesen. In der Tat ist jetzt nicht mehr die Frage, *ob* Kindheit und ihre Religion gesehen wird, sondern nur noch *wie*, – und wie weit Theologie, Kirche, Lehrer und Pfarrer der neuen Fragestellung gerecht werden.

Ich lege Wert auf den reflexiven Wahrnehmungs-Raum, der Kindheit und ihre Religion auf neue Weise religions-pädagogisch sehen und umgekehrt u.a. aufgrund der Perspektive auf Kindheit »Religions-Pädagogik« entwerfen lehrt. Dieser kategoriale Wahrnehmungs-Raum war bei Kittel und Kabisch, Schleiermacher und Luther natürlich jeweils ein anderer. Er spiegelt sich in den Gattungen und Formen der (wissenschafts-)literarischen Äußerungen, konstituiert sich im einzelnen wiederum in der (modifizierenden) Rezeption dieser Formen, die somit den operativen Raum des theoretischen Denkens manifestieren. Auf einer abstrakteren Reflexionsebene entsprechen auch die Selbstbezeichnungen »Katechetik« und »Religionspädagogik« bestimmten Gattungen und Formen von Wissenschaft, die vorstrukturierte Räume eröffnen. Wenn Schweitzer »Katechetik« und »Religionspädagogik« ungeachtet des jeweiligen Selbstverständnisses für den ganzen Zeitraum seiner Untersuchung durchgängig ansetzt (vgl. die Begründung 24 »Anachronismus« und im auswertenden Teil die differenzierende These vom »sachlichen Beginn der Religionspädagogik« im 18. Jh. mit einer wichtigen Relativierung der Bedeutung von R. Kabisch für die Konstitution von Religionspädagogik, 387f), dann ist gleichwohl gegen seine Intention der Eindruck schwer zu vermeiden, er gehe doch von einem einheitli-

chen Wahrnehmungsraum aus, der die verschiedenen Befunde zur Sichtweise von Kindheit unter einheitlichen Koordinaten berge. *Disputando* also die zugespitzte geschichtswissenschaftlich gemeinte Frage: Ist hinter der hochreflektierten Darstellung die Problemstellung der »modernen« Religions-Pädagogik strukturell-systematisch nicht doch für alle Perioden als normativ angesetzt?

5 Die dreifache Vorgeschichte

Schweitzers Darstellung bis zur Wende des 19./20. Jahrhunderts lese ich als die Serie von Vorgeschichten vor dem Eintritt in die Periode, an der seine Fragestellung in vollem Maße greift.

5.1 Die Reformer von $\pm$ 1900 haben ihre Fragestellung an Schleiermacher gespiegelt und ihn dadurch zum »Klassiker« promoviert. Von ihm wird der Maßstab genommen, an dem das vorausliegende 19. Jahrhundert gemessen und als Retardation empfunden wird. Zwischen Romantik und Lebensreform: *die 1. Vorgeschichte*. Die Fragestellung zeitigt das Geschichtsbild zwingend.

Andererseits, historisch zurückgefragt: Ist dann aber die – systematische – Fragestellung nicht doch so entworfen, daß sie sich im Längsschnitt lediglich selbst verfolgt? Kann dann unter ihr eine Gestalt wie v. Zezschwitz aus ihren historischen Gebundenheiten überhaupt verständlich werden?

Die Rückfrage macht deutlich, welche Spannung in diesem Bindestrich zwischen »historisch-systematisch« steckt. Schweitzer versucht, ihr gerecht zu werden, indem er die Einzeluntersuchungen weit über seine Fragestellung im engeren Sinn hinaus auf Detail und inneren Zusammenhang des jeweilig analysierten Denkens anlegt. Er kann ja nicht auf eine neuere Geschichte der Religionspädagogik verweisen, die ihm Widerstand und Entlastung bieten könnte (vgl. 441). Schweitzers Antwort auf meine Rückfrage zieht sich nicht aus dem Bereich des Historischen zurück. Er antwortet mit dem Nachweis, daß sich die konfessionellen Theologen selber an Schleiermachers Standard gebunden haben, indem sie vorgeben, eben durch ihre Konzepte auch der »Religion des Kindes« gerecht zu werden.

5.2 *Die zweite Vorgeschichte*. Auch Schleiermacher hat seine Wurzeln: Rousseau, der Philanthropismus, die Sokratik. Schweitzer muß weitmaschig verfahren; er will ja innerhalb bestimmter Perioden jeweils einen Status erheben. Es sollen nicht Übergänge und Prozesse dargestellt werden.

Das Kapitel zu Rousseau, mit ansteckendem Elan geschrieben, ist als Voraussetzung für die gelungene Schleiermacher-Darstellung entworfen. Schweitzer legt (natürlich, die reformpädagogische Fragestellung!) großen Wert auf das Wechselverhältnis von Theologie und Pädagogik. Rousseau ist das pädagogische Element, auf das er dann Schleiermacher integrativ beziehen kann.

Ich hebe die 2. Vorgeschichte von der 1. ab, weil sie wiederum anderen Bedingungen unterliegt. Der *Emile* ist Grunddokument moderner Erziehungslehre, aber immer noch einer »Pädagogie« sozusagen, nicht einer wissenschaftlichen »Pädagogik« etwa mit dem Distanzierungsvermögen Herbarts. Die Philanthropen arbeiten auf derselben Ebene. Wieder steht der spezifisch strukturierte Raum von Wahrnehmung und Reflexion im Wechselverhältnis mit der wahrgenommenen Kindheit.

Für die Sokratik möchte ich noch einmal auf den *Sokrates* der sokratischen Anfänge aufmerksam machen. Der »ohnpedantische« Philosoph habe gezeigt, »daß das menschliche Leben durchgehends zu allen Zeiten und Gelegenheiten ... des Gebrauchs der Weltweisheit« sich bedienen könne. Sokrates lebte aus dem, modern gesprochen, lebensweltlichen Zusammenhang und »trat nicht auf die Catheder«. So Christian Thomasius' Übersetzung der Charpentier'schen Sokratesbiographie, in 2. Aufl. 1720 in Halle (!) erschienen (Zitate 23).

Von hier nimmt Mosheim 1735 Sokrates gegen die pietistische Catechisation zur Hilfe. Sokrates ist der Lehrer, der selbst »die Person eines Schülers« annahm; er »gab denen, die er unterrichten wollte, die Person eines Lehrers, von dem er Unterricht hoffete«: ein hochreflexives Wechselverhältnis, eine Wurzel auch des Prinzips der Kindgemäßheit – obwohl natürlich die Catechisation als vernünftiges Gespräch der *Jugend* gilt. Die Kinder dagegen lernen über »die Sinne und Einbildung«, die die Catechisation nicht lehren kann (Sittenlehre Bd. 1, 3. Aufl. 1742, 489, 494). Die Unterscheidung von akroamatisch und erotematisch (aus der orthodoxen Dogmatik) ist also bereits am Anfang der Sokratik für die Unterscheidung von Lebensphasen konstitutiv. Miller und bedingt noch Gräffe stehen mit Mosheim in direktem Schulzusammenhang.

Bei Mosheim ist »Sokratik« ein Programm, nicht das System, das spätere Sokratiker daraus machen (vgl. Schweitzer 133f). Bei beiden aber ist das Koordinatensystem des Denkens die Pädagogie. Erst die Überführung der Sokratik in die jetzt als Wissenschaft erfundene »Katechetik« begibt sich auf den Weg zur wissenschaftlichen Pädagogik.

5.3 Die dritte Vorgeschichte: von Luther bis Zinzendorf. Sie – auch von Schweitzer als solche bezeichnet (17) – bezieht sich auf die Catechisation, auf einen Unterricht, dessen Inhaltlichkeit und Methodologie nicht an einem weltanschaulichen oder pädagogischen Gegenüber ausgewiesen werden kann, sondern von theologisch mehr oder weniger festgefügtten Gehäusen aus im Zugriff auf (geformte) lebenspraktische Klugheit und theologieimmanente Schullogik entworfen wird. Die Frage nach Jugend und Kindheit wird hier gleichsam in einem innertheologischen Gespräch gestellt. Entscheidend ist deshalb das Wirklichkeitsverständnis und –verhältnis der Theologien selbst.

Das kommt eindrucksvoll an Schweitzers Darstellung des Comenius heraus, dessen pansophische Theologie eine neue Weite geschaffen hat. Aber auch die Sonderstellung Luthers, der Schweitzer für die Entwicklung bis Zinzendorf als positive Folie dient, hat hier ihren Grund. Ich würde bei Luther hier nicht die Tauftheologie betonen, die ihrerseits wieder eine abgeleitete Größe ist; auch der Hinweis auf die Rechtfertigungslehre bringt wenig; aber vom Wirklichkeitsverständnis der spezifischen Worttheologie her

ließen sich die zusammengetragenen Einzelbefunde zur Sicht des Kindes als periphere Konsequenzen verständlich machen. Je besser es innerhalb dieses Zeitraumes gelingt, den Blick auf Jugend und Kindheit von den theologischen Zentren des Denkens her zu eröffnen, desto gehaltvoller die Darstellung.

Diese Periode ist von Schweitzers Fragestellung am weitesten entfernt. Wir haben es hier nicht mit »Religionspädagogen« zu tun. Die planmäßige Formung von Kindheit setzt mit dem Pietismus ein (dessen Halle'sche Prägung in Schweitzer'scher Abstraktion erstaunlich gut wegkommt). Sie setzt voraus, daß die ev.-christliche Sozialisation im Oikos gegen Ende des 17. Jahrhunderts als nicht mehr greifend wahrgenommen wird und deshalb professionalisiert werden soll. Die Begrenzung der Untersuchung auf Theoretiker wirft für diese Periode besondere Probleme auf.

Konrad Dieterich z.B., als Theoretiker befragt, muß mit seinen »Institutiones« antworten, die als Wissenschaftspropädeutik für »Kindheit« wenig austragen. Er hätte anders geantwortet, wäre er als Praktiker auf seine Ulmer Predigt zur Einführung einer neuen Katechismusordnung 1626 befragt worden. *Oder*: Die Straßburger Schule Sturms konnte nicht beachtet werden. *Oder*: Die Eingrenzung auf Theoretiker hindert, daß – über Luthers eigene Sichtweise hinaus – die *Wirkung* des Kleinen Katechismus im protestantischen Oikos beachtet wird. Zur Ausbildung von Kindheit hat viel der reflexive Raum beigetragen, der dadurch entstand, daß der Hausvater gegenüber dem ganzen Haus mit Worten des heiligen Mannes Luther immer wieder an zentrale heilige Texte der Religion die Frage »Was ist das?« gerichtet hat.

Schweitzer hat selber in seine Überlegungen einbezogen, daß die Ausgrenzung des sozialgeschichtlichen Fragens den Zirkel von Theorie und Praxis teilweise suspendieren mußte (vgl. 414f).

5.4 Zwei Anmerkungen noch zur »Hauptgeschichte« der Fragestellung im 20. Jahrhundert. (1) Schweitzers Zusammenfassung zu den religionspädagogischen Reformern (298f) nennt als Tendenzen: Die Psychologie bestimmt die Wahrnehmung von Kindheit; Religion unterliegt in zunehmendem Maße der Subjektivierung; Bezugspunkt ist die moderne Kultur; die kirchliche Religion bildet nicht den Ausgangspunkt, sondern – wenn überhaupt – den Zielhorizont religionspädagogischer Arbeit.

Schweitzer entwirft seine Darstellung auf dem Hintergrund von Ellen Key, Das Jahrhundert des Kindes, 1900. Key repräsentiert prophetisch-radikale Reformpädagogik und insofern auch »Religionspädagogik«, als Entwicklung selbst bei ihr zur Religion geworden ist (260ff). Durch Key repräsentiert ist die deutsche Reformpädagogik in der Darstellung Schweitzers um ihre vornehmste sozialgestaltliche Schöpfung gebracht: das Landerziehungsheim. Die reformpädagogische Vermittlungsleistung von Lebensreform und Schulgestalt kommt als Hintergrund der Religionspädagogen nicht in den Blick. Ihrem Psychologisieren korreliert

die Unfähigkeit, von religionspädagogischer Seite her Verantwortung für Sozialgestaltungen der unterrichteten Religion wahrzunehmen. Die pädagogische Harmlosigkeit, in die die »Arbeitsschule« bei Eberhard gerät, gehört mit ins Bild. Kurz, ich möchte Schweitzer fragen, ob die Psychologisierung im Vergleich mit der Sozialgestaltung aus seinem Blickwinkel nicht als allzu selbstverständlich beschrieben sei. Die wichtigsten Bereiche, in denen die ev. Religionspädagogik zu reformpädagogisch-sozialen Gestaltungen kam, waren Kindergottesdienst und Singbewegung. Die Theoretiker haben sich damals von diesen Vorgängen kaum einen »Begriff« gemacht, deshalb bleiben sie auch jetzt bei Schweitzer weithin außerhalb der Untersuchung.

(2) Gerade weil die »Verleugnung des Kindes« als Leitfrage dient, müßte im Zusammenhang mit der Ev. Unterweisung ein Religionspädagoge gewürdigt werden, der »Das Kind vor Gott« in einem Buchtitel nennt, beharrlich religionspsychologisch arbeitet, mit diesem Rüstzeug auf die Bibel zu fragt und schließlich eine »Glaubenspädagogik« skizziert, in deren Rahmen, zurückhaltend gegenüber Stufungen, die Frage nach einer religiösen »Regelentwicklung« aufgenommen wird: Ernst Jahn.²

6 Die religionspädagogische Grundfrage

Im letzten Hauptteil ist der Systematiker Schweitzer in seinem Element. Hier zeigt sich, was die Rückgewinnung der Disziplingeschichte an Raum für Differenzierungen, Perspektivierungen und Selbstreflexion einbringt. Die Ergebnisse der historischen Darstellung spiegeln und schärfen Problemstellungen und Wissenschaftsprofil der gegenwärtigen Diskussion. So arbeitet sich in der Rekonstruktion des kirchlichen Verstehenshorizontes für christliche Lehre als religionspädagogisches »Grundmotiv« die Frage nach dem *Verstehen* aus (Kap. 9). Die Frage nach der Religion des Kindes hat an Problem und Geschichte neuzeitlicher *Subjektivität* teil (Kap. 10). Das »Eigenrecht der Kindheit« verändert als Prämisse das pädagogische und anthropologische Argument und ihr Zusammenspiel, etwa in der Aufnahme der Frage nach dem *Kinderglauben* (Kap. 11). Die Religion des Kindes ist Thema *empirischer Forschung* und stellt interdisziplinäre Anforderungen, um die Deutungsformulare entwicklungsgeschichtlicher Rekonstruktionen transparent zu halten. Schweitzer legt mit diesem Teil einen anspruchsvollen, gescheiterten und weiterführenden Text vor, dem der Respekt einer breiten Diskussion gebührt.

2 E. Jahn, Christentum und Erziehung. Zum Bildungsideal des Christentums. Auf Grund eines Vortrages im Berliner Lehrerverein (Religionspäd. Bibliothek, hg. v. H. Spanuth, Heft 9), Göttingen 1926. – Ders., Das Kind vor Gott. Eine pädagogische Religionspsychologie, Bd. 1, Berlin 1949.

Freilich, die Spannung im Bindestrich tritt auch hier hervor. Jetzt figurieren die historischen Rekonstruktionen als »Ergebnisse«, aus dem Fluß der Darstellung gleichsam heraus-gestellt. Das Argument »der Sache nach«, das dann und wann einen erreichten Stand sehen will, bevor ihn die Zeitgenossen wahrgenommen haben, stellt noch einmal Rückfragen an eine geisteswissenschaftliche Methode, die zuweilen dahin tendiert, die wissenschaftsliterarischen Formen zu überspielen. Der Längsschnitt ist die der systematischen Problematisierung zugewandte Seite der Historie und verdiente selber ebenfalls einen methodologischen Durchgang.

Die Religion des Kindes ist von Schweitzer als eine der religionspädagogischen Grundfragen ans Licht gestellt, ohne Zweifel. Die Religionspädagogik ist damit (ich dramatisiere) auf Gedeih und Verderb mit dieser Frage verbunden. Bis auf die letzten Seiten des Buches habe ich gewartet, daß mein Gesprächspartner seine dialektischen Denkfiguren wiederum auch auf die von ihm vorgenommene Verschränkung von Persönlichkeit und Evangelium anwendet, um von der so gewonnenen Anthithese her den Verdacht auszuräumen, letztlich denke er doch auf dem Hintergrund eines liberalen Glaubensverständnisses von einer kulturprotestantischen Synthese her. Wahrscheinlich hätte es dazu eines geschichtlichen Reflexionsraumes bedurft, der Augustin einbezieht. Ich substituiere damit – gerade im Gespräch über die weiterführenden Thesen Schweitzers zur Konstitution von Religionspädagogik und (kirchlicher) Katechetik – die Antithese einer Religionspädagogik, die auch ihren Gegensatz zur Katechetik aufhebt und dadurch in Anbetracht des Wortes vom Kreuz ihrer konfessionellen Gebundenheit so ansichtig wird, daß sie davon sowohl ihre Wissenschaftlichkeit überhaupt als auch ihren Denk- und Handlungsraum als fragile Größen durchschaut und sich damit eine Weite schafft, in der auch die Konsequenzen jenes Täuferwortes erwogen werden, daß Gott dem Abraham und damit sich selbst aus Steinen »Kinder« erwecken kann.