

ALEXANDER MAIER

Bildung in der Geschichte – Bildung durch Geschichte

Tendenzen und Motive christlicher Pädagogik

Eine Geschichte der christlichen Erziehung und Bildung von der Antike bis zur Postmoderne in fünf Referaten kann sicherlich nur Schwerpunkte, Tendenzen und zentrale Beispiele in den jeweiligen Epochen aufgreifen. Insofern kann hier keine *Genealogie* im Sinne Michel Foucaults (1926–1984) geboten werden, die sich gerade auch auf das beziehen müsste, was sich jenseits eines gewissen Mainstreams in der Vielfalt der historischen Entwicklung noch an alternativen pädagogischen Praktiken gezeigt hat¹. Dennoch lassen sich in den Vorträgen und Diskussionen des historischen Teils der Weingartener Tagung² eine Reihe von eindrucklichen Motiven entdecken, die Erziehung und Bildung im Kontext des Christentums – wenn nicht umfassend –, so doch pointiert und exemplarisch darstellen und somit Rückschlüsse auf die Genese eines christlichen Bildungsverständnisses ermöglichen, das an seinem Anfang bis zu Augustinus (354–430) noch ganz von der antiken griechisch-römischen Bildungstradition geprägt war und sich am anderen Ende, d. h. in der postmodernen Bildungsrealität fast zu verflüchtigen scheint³. Dieser Eindruck ergibt sich nicht nur hinsichtlich des Religionsunterrichts, der immer mehr den Charakter eines reinen Sachunterrichts angenommen hat, sondern auch im Hinblick auf konfessionelle Schulen. So berichtete die Schulleiterin einer katholischen Schule kürzlich von der Thematisierung des katholischen Profils anlässlich der jährlichen Elterngespräche zur Schulaufnahme. Auf ihren Hinweis, dass sich ihre Schule als katholische Schule verstehe, die sich dem christlichen Menschenbild verpflichtet fühle, meinte die Mutter, dass ihr dies nichts ausmache. Das Interessante an dieser Reaktion ist, dass daran deutlich wird, dass viele Eltern die katholischen Schulen vor allem wegen ihrer ganzheitlichen Pädagogik schätzen und die nicht selten handverlesene Schülerschaft Unterricht und Schulleben oftmals effektiver und vielleicht harmonischer macht, der explizit katholische Hintergrund dabei aber offenbar zunehmend irrelevant ist. Virtuell bleibt ein christliches Bildungsverständnis – etwa in kirchlichen Dokumenten wie

1 Vgl. Michel FOUCAULT, *Von der Subversion des Wissens*, hrsg. v. Walter SEITTER, München 1974, 89f.

2 Die von Ines Weber (Katholische Privat-Universität Linz) in Verbindung mit dem Geschichtsverein sowie der Katholischen Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart organisierte Tagung mit dem Titel »Wie bildet Geschichte?« fand vom 16. bis 18. November 2017 im Tagungshaus der Akademie in Weingarten statt. Der hier vorliegende Beitrag versucht einerseits ein Resümee des historischen Teils der Tagung zu geben. Andererseits entfalte ich hier – angeregt von der Tagungsthematik – einige weiterführende oder vertiefende Aspekte.

3 Vgl. Henri-Irénée MARROU, *Augustinus und das Ende der antiken Bildung*, Paderborn u. a. 1981, 301.

Instrumentum laboris freilich noch greifbar – doch muss hier erstens gefragt werden, worin denn das Proprium christlicher Bildung im Unterschied zu anderen Konzepten überhaupt bestehe und zweitens, wer sich denn außerhalb des konfessionellen Feldes tatsächlich noch dafür interessiert.

In ihrem einführenden Beitrag charakterisierte Ines Weber die zentralen Merkmale katholischer Pädagogik anhand des o. g. Dokuments *Instrumentum laboris* aus dem Jahre 2014. Da dieses insbesondere die Erziehung zu Menschlichkeit wie die Begleitung der Schülerinnen und Schüler bzw. der Studierenden bei der Entfaltung ihrer gesamten Persönlichkeit fokussiere, könne hier ihrer Ansicht nach von einer Alternative zu eher ökonomisch orientierten Bildungskonzepten, wie sie etwa von der OECD propagiert würden, gesprochen werden. Weber warb für Bildung als *Personwerdung*, die dann erreicht sei, wenn »der Einzelne authentisch und echt sowie wertebewusst rückgekoppelt seinem Handlungsauftrag folgen«⁴ könne. Im Dokument *Instrumentum laboris* wird diese Wertebindung als Ideal eines guten Lebens in einem durchaus umfassenden Sinn näher spezifiziert: »Das Bildungswesen braucht ein weitgespanntes Bündnis zwischen den Eltern und allen Pädagogen, um den Entwurf eines erfüllten, sinnvollen, für Gott, die anderen und die Welt offenen Lebens vorzulegen«⁵. Dabei könne, so Weber, gerade das Bildungspotential der Kirchengeschichte helfen – und zwar in doppelter Hinsicht: Einmal dadurch, dass sich junge Christinnen und Christen durch kirchenhistorische Themen ihre eigene Tradition erschließen, sodann aber auch durch didaktische Zugänge, die eine intensivere Auseinandersetzung mit den Inhalten ermöglichten, so dass diese z. B. durch temporäre Identifikation innerhalb eines arrangierten Lernsettings (nach) erlebt werden können⁶. Dies habe auch Folgen für Denken, Handeln und Verhalten in aktuellen Kontexten, denn: »Wer also in der Lage ist, Menschen vergangener Epochen in ihrem Christsein zu verstehen, ihre Motive und ihr Handeln nachzuvollziehen, d. h. zu verstehen und zu tolerieren, der ist auch fähig, in verschiedenen aktuellen Diskussions- und Begegnungszusammenhängen seinem Gegenüber Empathie und Akzeptanz entgegenzubringen«⁷. Die Tagung ermöglichte es in ihrem weiteren Verlauf, dieses von Ines Weber stark gemachte Potential eines erlebnis- und kompetenzorientierten kirchenhistorischen Lernens praktisch zu erproben. Das Hineintauchen in die Person einer konkreten Epoche und die damit verbundene Herausforderung, deren Position aus einer Innenperspektive zu vertreten, zeigte sich dabei als produktive Lernform. Eine darauffolgende Reflexionsphase ermöglichte dann das Einnehmen einer Metaebene, so dass Lerneffekte in mehrfacher Hinsicht wahrgenommen werden konnten. Abgesehen von der Wissensebene – die aber immer einer gründlichen fachwissenschaftlichen Vorbereitung bedarf – waren unterschiedliche sozial-kommunikative wie personale Kompetenzen angesprochen. Gleichwohl ergeben sich insbesondere zwei Nachfragen zu diesem theoretischen Konzept, in dem *Instrumentum laboris* sehr stark aufgegriffen wird:

4 Ines WEBER, »Zu Wachstum und Reife verhelfen«. Zum Bildungspotential der Kirchengeschichte, in: ThPQ 166, 2018, 77–87, hier: 78.

5 KONGREGATION FÜR DAS KATHOLISCHE BILDUNGSWESEN, Erziehung heute und morgen. Eine immer neue Leidenschaft. *Instrumentum laboris*, Vatikanstadt 2014, online unter: http://www.katholische-schulen.de/PORTALS/0/PDF/DBK_Dokumente/DBK_Instrumentum.pdf [Zugriff: 18.04.2018], 16.

6 Vgl. WEBER, »Zu Wachstum und Reife verhelfen« (wie Anm. 4), 83.

7 Ebd., 86f.

1. Wird Ganzheitlichkeit hier nicht vielleicht überstrapaziert? Denn aus pädagogischer (wie auch praktisch-theologischer) Perspektive wäre hier zu fragen, was die *Person* und das *gute Leben* substanziell ausmacht und welche Kriterien dafür anzulegen wären? Schließlich wäre ergänzend noch zu fragen, ob die hier genannten Qualitäten voreschatologisch überhaupt erreichbar sind.
2. Propagiert insbesondere *Instrumentum laboris* nicht ein katholisches Menschenbild im Modus der Perfektion? Auch wenn dieses inhaltlich zwar sympathischer wirkt (Offenheit, Verantwortung etc.) als ökonomisch inspirierte Konzepte, so scheint es mir diesen strukturell doch sehr ähnlich zu sein. Dies zeigt sich insbesondere daran, dass das Dokument weder der Fragilität menschlicher Existenz noch der Angewiesenheit des Menschen auf glückliche Zufälle – theologisch gesprochen: göttliche Gnade – eine nennenswerte Aufmerksamkeit schenkt. Könnten aber nicht gerade darin christliche Alternativen zu ökonomisch orientierten Bildungskonzepten liegen⁸?

Die Scheinwerfer, die in den fünf Referaten auf Erziehung und Bildung im Christentum in den unterschiedlichen Epochen gerichtet waren – und man muss ergänzen: ab der frühen Neuzeit lag der Fokus auf katholischen Konzepten – haben auf die tendenzielle Ganzheitlichkeit pädagogischer Ansätze aufmerksam gemacht. D. h. sie bezogen sich auf die Zöglinge als Ganzes und richteten sich damit nicht nur an den Intellekt, sondern vor allem auch an die Affektivität und zielten auf eine Verinnerlichung der Inhalte, die schließlich auch Denken, Habitus und Verhalten prägen sollten. Dabei ist deutlich geworden, dass Ganzheitlichkeit in den jeweiligen Zeiträumen unterschiedliche Facetten aufwies. Diese Entwicklung setzte bereits in der Antike ein, wie Augustinus programmatisch in seiner Schrift *De doctrina christiana* ausgeführt hat. Hier hob er hervor, dass die Liebe zu Gott nicht nur einfach an erster Stelle stehe, sondern es außer Gott nichts geben solle, was den gläubigen Menschen sonst noch erfreuen könne⁹. Die Liebe zu Gott stellte für Augustinus somit einen totalen Anspruch dar, der in der Konsequenz auch eine eigene Pädagogik erforderte.

Wie Martin Kintzinger in seinem Beitrag zur Bildung im Mittelalter an den Kathedralschulen und Universitäten zeigen konnte, spielte auch hier Ganzheitlichkeit eine bedeutende Rolle. Einerseits in dem Sinne, als Lehren und Lernen stets als personales Geschehen zwischen einem Lehrer und seinen Studenten betrachtet wurde, andererseits indem es niemals nur um Wissensvermittlung, sondern stets auch um die Formung der Person, wie der Verinnerlichung des Wissens ging und schließlich auch, weil Lehrer und Studenten eine Gemeinschaft auf religiöser Grundlage bildeten, wie etwa der gemeinsame Chorgesang oder die Verbindung in Gebetsbruderschaften deutlich machen¹⁰.

Der Vortrag von Andreas Holzem zur jesuitischen Pädagogik im 16. und 17. Jahrhundert bestätigte erneut den ganzheitlichen Anspruch christlicher bzw. katholischer Erziehung, denn die Schüler sollten nicht nur zu einer rationalen, sondern auch zu einer moralischen Lebensführung hingeführt werden, wozu u. a. Methoden der Selbstreflexion aber auch die Theaterpädagogik hinführen sollten.

Auch im 19. Jahrhundert zielte katholische Erziehung auf die ganze Person. Orientiert an der Gottesebenbildlichkeit sollten Kinder und Jugendliche zu einer katholischen Identität geführt werden, wobei Familie, Volksschule und Pfarrgemeinde zusammenwirkten.

8 Vgl. Alexander MAIER, *Bildung im Drama. Nikolai Grundtvigs Praktische Theologie – wegweisend für eine solidarische Gestaltung von Kirche und Gesellschaft*, Würzburg 2011, 309f.

9 Vgl. MARROU, *Augustinus* (wie Anm. 3), 291.

10 Vgl. Martin KINTZINGER, *Wissen wird Macht. Bildung im Mittelalter*, Ostfildern 2003, 111.

Interessant ist dabei, so Christian Handschuh in seinem Beitrag, dass das katholische Erziehungsverständnis bis in die 1860er-Jahre hinein noch von der katholischen Aufklärung geprägt war, schließlich aber immer deutlicher ultramontane Züge annahm.

Auf die äußerst heterogenen Tendenzen katholischer Bildung und Religionspädagogik im 20. Jahrhundert hat Wilhelm Damberg in seinem Referat aufmerksam gemacht. Auch hier stand die ganze Person im Fokus. Doch während zu Beginn des Jahrhunderts noch ein stark neuscholastisch orientiertes Bildungsverständnis vorherrschte, das auf die Formung des Menschen entsprechend der katholischen Ideale zielte, hatte katholische Bildung im deutschen Kontext nach 1945 vor allem assertorisch-katechetischen Charakter, was angesichts des ideologischen Vakuums nach NS-Diktatur und Krieg verständlich war, jedoch bald zu einer Entfremdung zwischen Kirche und Jugend führte. Die Wende zum Subjekt, die der katholische Religionsunterricht und die katholische Pädagogik mit der Würzburger Synode mitvollzogen, band Ganzheitlichkeit nun konsequent an die Orientierung am Subjekt und radikalisierte damit frühere Ansätze katholischer Subjektpädagogik.

Die Referate lenkten den Fokus auch auf die Bedeutung von Wechselwirkungen zwischen christlichen Pädagoginnen und Pädagogen mit anderen Konzepten. Interessant ist dabei vor allem der von Katharina Greschat konstatierte Befund für die Antike bis zu Augustinus. In ihrem Referat machte sie deutlich, dass für die christlichen Familien die traditionelle griechisch-römische Erziehung mit ihren Bezügen zum paganen Staatskult wie dem Erziehungsziel einer Selbstperfektionierung der eigenen Person, die auch den Beifall des Umfeldes suchte, nach wie vor das bevorzugte Bildungsideal darstellte. Die Eltern von Augustinus selbst sind dafür ein gutes Beispiel – vor allem weil sie sich von einer gesellschaftlich anerkannten Bildung Karrierechancen für ihren Sohn erhofft hatten. Christliche Theologen, die zuvor selbst die übliche Erziehung erhalten hatten, adaptierten die pagane Didaktik und formten sie christlich um. Dabei blieben sie durchaus skeptisch, inwiefern christliche Väter einer solchen Erziehung für ihre Kinder überhaupt zustimmen würden. Die frühe Kirche ihrerseits äußerte sich, so Greschat, nicht zu Erziehungsfragen und überließ dieses Feld den Eltern. Die Taufvorbereitung, bei der am ehesten ein kirchliches Interesse an pädagogischen Fragen zu vermuten gewesen wäre, stellte vor allem das Auswendiglernen von Predigten oder zentralen Glaubensaussagen in den Mittelpunkt und zielte noch nicht auf die Durchdringung der ganzen Persönlichkeit durch den christlichen Glauben. Greschats Feststellung ist insofern interessant, als sie deutlich macht, dass es offensichtlich bereits in der Kirche der ersten vier Jahrhunderte ein Christentum gab, das tendenziell kultisch funktionierte und keineswegs die gesamte Person innerlich beanspruchte – ein Phänomen, das man zumeist eigentlich eher als moderne Entwicklung beschrieben hat, z.B. im Hinblick auf die sogenannten *Kasualienfrommen*. Auch die übrigen Epochen sind – freilich in unterschiedlichem Maße – von Wechselwirkungen christlicher Bildung mit anderen Ideen gekennzeichnet. So verwies etwa Martin Kintzinger auf den produktiven Austausch zwischen Scholastik und Monastik, Andreas Holzem auf die Herausforderung des Humanismus und des Protestantismus für katholische Erziehung, Christian Handschuh auf die Rezeption aufgeklärter Ideen etwa durch den katholischen Theologen und Pädagogen Johann Michael Sailer, und Wilhelm Damberg machte auf die Impulse aufmerksam, die die katholische Bildung durch die Reformpädagogik und die Jugendbewegung erhalten habe. Dabei betonte er insbesondere das Bildungskonzept Romano Guardinis, das in der katholischen Jugendbewegung – v. a. im Quickborn – ab den 1920er-Jahren ein praktisches Erprobungsfeld fand, während Guardini in der damaligen Pädagogik kaum berücksichtigt wurde. Damberg hebt zu Recht die

für Guardinis Ansatz charakteristische Verknüpfung von Subjektivität und Objektivität (Kirche) hervor; zu fragen wäre allerdings auch nach den nicht unproblematischen Konsequenzen dieser Verschränkung, sowie danach, ob die von Guardini angezielte *lebendige und schöpferische Persönlichkeit* (vgl. den Beitrag von Wilhelm Damberg in diesem Band) tatsächlich als positive Neuinterpretation des katholischen Menschen gelten kann. Guardinis schöpferische Persönlichkeit basierte schließlich auf der Unterordnung individueller Freiheit unter die Autorität Christi, wie sie sich in der Kirche zeigt, der Ablehnung aufgeklärter Vernunft und letztlich auch der Moderne insofern damit Individualisierung und Fragmentierung gemeint waren¹¹. Mit der Rückbindung seines Bildungsverständnisses an die katholische Weltanschauung schloss Guardini an jene pädagogischen Autorinnen und Autoren innerhalb der Reformpädagogik und der geisteswissenschaftlichen Pädagogik an, die nach Aufhebung von Kontingenz durch Bildung suchten, um dadurch die Moderne zu überwinden oder sie doch mindestens in eine neue Variante zu überführen¹². Daran anschließend hat Friedrich Wilhelm Graf die Stichwortgeber dieser Strategie als *antimoderne Modernisten* bezeichnet, weil sie trotz ihrer traditionalistischen Option, sowohl hinsichtlich ihrer Visionen und Semantiken als auch ihrer Methoden, Teil der insgesamt heterogenen Moderne waren¹³.

Schließlich gingen einige Vorträge explizit auf die Bedeutung des Lernens anhand von Geschichte ein – ein Aspekt, der im weiteren Verlauf der Tagung für die Gegenwart aufgegriffen und in Workshops praktisch erprobt wurde. So dienten in der Antike Geschichtsabhandlungen etwa als wichtige Lehr- und Erziehungsmedien, während die Bibel als Heilsgeschichte insbesondere bei den gebildeten Christen aufgrund ihrer schlechten literarischen Qualität eine eher untergeordnete Rolle spielte (vgl. den Beitrag von Katharina Greschat in diesem Band). Das Mittelalter interessierte sich in pädagogischer Hinsicht für Geschichte vor allem im Hinblick auf die Formung der Persönlichkeit. Darüber hinaus ermöglichte sie eine historische Zuordnung von Positionen und Methoden, indem die einen als alt, d. h. schlechter, die anderen als neu und damit als besser gekennzeichnet wurden (vgl. den Beitrag von Martin Kintzinger in diesem Band). Letzteres zeigt zugleich ein für die Pädagogik typisches Phänomen, mit dem nicht zuletzt die Reformpädagogik seit den 1890er-Jahren in Deutschland und Europa erfolgreich operierte. Im Rahmen katholisch-konfessioneller Pädagogik der Vormoderne sicherte der vielfache Verweis auf Geschichte, z. B. im jesuitischen Theater wie in der Architektur der Jesuitenkollegien, die Kontinuität katholischer Rechtgläubigkeit im Kontrast zum als häretisch verstandenen Protestantismus (vgl. den Beitrag von Andreas Holzem in diesem Band).

Abschließend möchte ich folgende drei Aspekte im Hinblick auf die Fragestellung dieses historischen Teils unserer Tagung in den Blick nehmen oder nochmals bekräftigen – sofern sie schon in den Referaten explizit oder implizit genannt wurden.

11 Vgl. Alexander MAIER, Die ›Entfehlung‹ der Moderne. Katholische Selbstbildung im Quickborn und bei Romano Guardini, in: *Erziehung als ›Entfehlung‹. Weltanschauung, Bildung und Geschlecht in der Neuzeit*, hrsg. v. Anne CONRAD u. Alexander MAIER, Bad Heilbrunn 2017, 169–184.

12 Vgl. Carola GROPPE, *Erziehung, Sozialisation und Selbstsozialisation als epochale Leitbegriffe und Deutungsmuster*, in: *Erziehungsdiskurse*, hrsg. v. Winfried MAROTZKI u. Lothar WIGGER, Bad Heilbrunn 2008, 75–93.

13 Vgl. Friedrich W. GRAF, *Moderne Modernisierer, modernitätskritische Traditionalisten oder reaktionäre Modernisten? Kritische Erwägungen zu Deutungsmustern der Modernismusforschung*, in: *Antimodernismus und Modernismus in der katholischen Kirche. Beiträge zum theologiegeschichtlichen Vorfeld des II. Vatikanums*, hrsg. v. Hubert WOLF, Paderborn 1998, 67–106.

1. Zunächst ist die Entwicklung des Erziehungs- oder Bildungsbegriffs bis in die Gegenwart hinein ohne eine Berücksichtigung des christlichen Kontexts für Europa überhaupt nicht denkbar. Das macht sich etwa am Bildungsbegriff fest, den es so nur im deutschen Sprach- und Kulturraum gibt. Bildung hat sich – trotz ihrer Ursprünge in der Antike – vor allem in der deutschen Mystik des Mittelalters als Konzept herausgebildet. Ausgangspunkt war die Gottesebenbildlichkeit des Menschen, die zu erreichen das Ziel des christlichen Lebens darstellte – insbesondere für bestimmte Gruppen, die an einem intensiven religiösen Leben interessiert waren und zu denen auch Laien gehörten. Typisch ist dafür ein *negativ* gefasstes Verständnis von Bildung, wie es z. B. Meister Eckhart im späten 13. und frühen 14. Jahrhundert entfaltet hat. Ziel und Weg der Bildung waren bei ihm insbesondere durch »Ledigkeit, Armut, Gelassenheit und Abgeschiedenheit«¹⁴ gekennzeichnet und führten zu einer Loslösung vom geschöpflichen Eigenwillen des Menschen zum Transparentwerden für Gott. Bildung hatte somit einen hohen Anspruch, insofern sie zum Ende der durch die Erbsünde bedingten Entfremdung des Menschen von sich selbst bzw. seiner eigentlichen Wirklichkeit in Gott beitragen wollte. Diese ursprüngliche Fassung des Bildungsbegriffs steht in Spannung zu modernen bzw. aktuellen Verständnissen von Bildung. Heute ist Bildung mehr ein Anhäufen von Wissen oder vor allem von Kompetenzen, so dass Heinz-Elmar Tenorth etwa vom Menschen als *homo paedagogicus* gesprochen hat. Gemeint ist damit ein Mensch, »der sich über permanente Lernbereitschaft definiert, an Weiterbildung interessiert ist und sich in der Zuschreibung der Ursachen von Erfolg und Misserfolg (auch) an den eigenen Lern- und Bildungsanstrengungen oder -versäumnissen orientiert«¹⁵. Diese Entwicklung verweist vielleicht auf aktuelle Anknüpfungen eines christlich geprägten Bildungsbegriffs in einer pädagogisierten Gesellschaft, die Erziehung im Modus eines säkularen Heilsdiskurses thematisiert¹⁶. Denn: Aus christlicher Sicht ist Bildung (immer auch) Geschenk. Entsprechend war für Meister Eckhart Bildung, d. h. die Restitution der Gottesebenbildlichkeit im Menschen, Initiative und Handeln Gottes. Heute würde man theologisch von einem Zusammenwirken zwischen menschlicher Aktivität und göttlicher Gnade sprechen – und zwar so, dass das pädagogisch-menschliche Handeln nicht nur sein *Gelingen* von Gott erhofft, sondern sich auch für *Möglichkeiten* öffnet, an die es selbst noch nicht gedacht hatte¹⁷. Christliche Bildung konkurriert daher keineswegs damit, sich etwa für gerechte oder inklusive Bildungsstrukturen einzusetzen, um dadurch gesellschaftliche Umstände zu humanisieren. Auch ist nicht gemeint, dass menschlicher Eigenaktivität im Bildungsprozess gegenüber göttlicher Gnade nur eine sekundäre Rolle zukomme. Vielmehr verweist Bildung in christlicher Perspektive die Akteurinnen und Akteure auf die bleibende Angewiesenheit auf andere Menschen oder bestimmte glückliche Umstände im Bildungsprozess – theologisch gesprochen auf Gnade, bildungsphilosophisch ausgedrückt auf Kontingenz als Angewiesenheit wie als Ansprechbarkeit¹⁸.

14 Dietmar MIETH, Meister Eckhart. Mystik und Lebenskunst, Düsseldorf 2004, 91.

15 Heinz-Elmar TENORTH, Bildungsinteressen und Wertewandel. Perspektiven der Pädagogik, in: Erziehung in der Moderne, hrsg. v. Dirk RUSTEMEYER, Würzburg 2003, 367–385, hier: 374.

16 Vgl. Fritz OSTERWALDER, Pädagogische Modernisierung – Pädagogisierung der Öffentlichkeit und Sakralisierung der Pädagogik, in: Pädagogische Modernisierung. Säkularität und Sakralität in der modernen Pädagogik, hrsg. v. Michèle HOFMANN, Denise JACOTTET u. Fritz OSTERWALDER, Bern 2006, 237–261.

17 Vgl. MAIER, Bildung im Drama (wie Anm. 8), 309f.

18 Vgl. Norbert RICKEN, Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs, Würzburg 1999, 192.

Dies kann durchaus auch pädagogisch gesteuert werden. Ein Beispiel dafür sind etwa Mentorenprojekte, die es heute in vielfältigen beruflichen oder institutionellen Feldern gibt. Hier werden an sich unverfügbare menschliche Beziehungen durch den organisierten Kontakt zwischen Mentorinnen und Mentoren einerseits und Mentees andererseits ermöglicht, so dass Letztere auf personal vermitteltes Erfahrungs- und Orientierungswissen zurückgreifen können, wobei sich oft vorher ungeahnte Möglichkeiten für die Mentees ergeben¹⁹. Zudem könnte der Gnadenaspekt christlicher Pädagogik in der Gegenwart einen Mehrwert oder ein kritisches Korrektiv zur aktuellen Situation des – so könnte man konstatieren – in permanenter Selbstrechtfertigung gefangenen *homo paedagogicus* der Gegenwart darstellen. Eine solche Perspektive wäre dann im Diskurs mit den Erziehungswissenschaften herauszuarbeiten und in säkulare Sprache zu übersetzen, um als Ressource der Lebensgestaltung auch in der säkularisierten und pluralen Gesellschaft zur Verfügung stehen zu können²⁰.

2. Erziehung und Bildung in der Moderne sind selbst Produkte von Religion. Der Zusammenhang zwischen Pädagogik und Theologie liegt in erster Linie in der Möglichkeit der Erlösung des Menschen durch den christlichen Glauben begründet. Wo eine Wandlung der menschlichen Seele zum Guten hin möglich erscheint – trotz theologischer Gegenmeinungen, wie sie in dem Lehrsatz *anima unica forma corporis* des Konzils von Vienne 1311/12 zum Ausdruck gebracht wurden –, wird auch Erziehung in christlicher Perspektive als Unterstützung beim Wandlungsprozess der Seele erst sinnvoll denkbar. Insbesondere innerhalb christlich-heterodoxer Gruppierungen in der Vormoderne lässt sich dies beobachten – so etwa für den katholischen Bereich im Jansenismus und im protestantischen Feld im Pietismus. Wie Fritz Osterwalder betont hat, entstand aus dem pastoralen Verhältnis von *Spiritual* und *Beichtkind* – so etwa im Jansenismus – die moderne Pädagogik mit ihrer starken Fokussierung auf das Subjekt. Dies lässt sich etwa an folgendem Beispiel zeigen: So wie der *Spiritual* bzw. der Führer des Gewissens oder der Beichtvater den *Educandus* bzw. sein *Beichtkind* genau kennen muss, um ihn auf seinem Weg zu Gott richtig anzuleiten, so müssen auch Erzieherinnen und Erzieher die Kinder genau beobachten und kennen, um ihnen die richtigen Aufgaben zum Erklimmen der nächsten Entwicklungsstufe zu ermöglichen²¹. Dies zeigt sich bis in das gegenwärtige Verständnis von Lehrpersonen, zu deren Auftrag es gehört, das individuelle Potential ihrer Schülerinnen und Schüler zu entdecken und zu entfalten²². Das exklusive pädagogische Verhältnis hat sich also historisch betrachtet, aus dem pastoralen Verhältnis entwickelt.

19 Vgl. Jenny JONES, Factors influencing mentees and mentors learning throughout formal mentoring relationships, in: Human Resource Development International 16, 2013, Vol. 4, 390–408.

20 Es ist jedoch fraglich, ob sich dafür Gesprächspartner/-innen in den Erziehungswissenschaften finden. Am ehesten wird man wohl im Bereich der pädagogischen Anthropologie und in der Bildungsphilosophie fündig werden können. Gleichwohl steht die Forderung von Jürgen Habermas im Raum, dass sich auch die säkulare Seite im Sinne der Gewinnung von Lebensressourcen auf die religiöse Seite zubewegen sollte (vgl. Jürgen HABERMAS, Glauben und Wissen, Frankfurt a. M. 2001).

21 Vgl. Fritz OSTERWALDER, Die Heilung des freien Willens durch Erziehung. Erziehungstheorien im Kontext der theologischen Augustinus-Renaissance im 17. Jahrhundert, in: Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie, hrsg. v. Jürgen OELKERS, Heinz-Elmar TENORTH u. Fritz OSTERWALDER, Weinheim / Basel 2003, 57–86.

22 Vgl. exemplarisch SAARLÄNDISCHES MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND KULTUR, Leitbild für die Lehrkraft für die Primarstufe, in: Ausbildungsmodule für die zweite Phase der Lehrerbildung im Saarland, Allgemeines Seminar, online unter: http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Ausbildungsmodule_Allgemeines_Seminar_LfP_010212.pdf [Zugriff: 30.03.2018], 2.

3. Insbesondere Martin Kintzinger und Andreas Holzem sind in ihren Beiträgen auf die pädagogische Bedeutung von Geschichte im Mittelalter bzw. in der jesuitischen Pädagogik der Vormoderne eingegangen. Auch wenn Geschichte im Mittelalter als Wissenschaft nur einen untergeordneten Stellenwert hatte, spielten Geschichte und Tradition im Bildungsverständnis der Kathedralschulen und Universitäten eine nicht unwichtige Rolle. Einmal, weil sich Wissen stets auf Tradition bezog, dann aber auch, weil Geschichte dazu genutzt wurde, bestimmte wissenschaftliche Schulen einzuordnen, was besonders an der Unterscheidung zwischen *via antiqua* (z. B. Thomas von Aquin) und *via moderna* (William von Ockham) deutlich wird (vgl. hierzu den Beitrag von Martin Kintzinger in diesem Band). Die jesuitische Pädagogik nutzte einerseits Geschichte dazu, das konfessionell-katholische Bildungsideal der Gegenreformation in eine historische Kontinuität einzuordnen. So knüpfte man etwa an einem idealen antiken Christentum an. Andererseits war es beliebt, aktuelle Fragestellungen oder Gegensätze in historischem Gewand zu verhandeln. Schließlich wurden im Rahmen jesuitischer Moralerziehung einzelne Tugenden mit Gestalten der Geschichte personifiziert, um die Eindrücklichkeit der zu vermittelnden Tugenden zu steigern (vgl. den Beitrag von Andreas Holzem in diesem Band).

Die Bedeutung von Geschichte im pädagogischen Kontext stieg jedoch erst durch die Aufklärung im 18. Jahrhundert und dann nochmals im Kontext der Nationalstaatsbildung im 19. Jahrhundert exponentiell an. Dies liegt wohl vor allem daran, dass man dem Fach Geschichte, historischen Themen und Figuren zutraute, Religion als Orientierungsinstanz zu ergänzen oder sogar abzulösen – was man z. B. in der konfessionell heterogenen Eidgenossenschaft seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts sehr deutlich sehen kann, wo man im Rahmen des Wechsels vom Staatenbund zum religiös-kulturell freilich heterogenen Bundesstaat ein einigendes Band benötigte. Geschichte fokussierte sich dabei stark auf historische Personen, so dass der Unterricht – ergänzt durch Feste – religiöse Züge annahm. Im Zentrum standen dabei Lesebücher, »in denen narrativ eine stabile Genealogie von nationalen Kultfiguren, den Heiligen der national-politischen Zivilreligionen erzeugt«²³ wurde. »Die Helden der alten Eidgenossenschaft, Tell, Winkelried und der Heilige Nikolaus von der Flüe werden zu den Ahnen aller kleinen Schweizer und Schweizerinnen. Aber auch diejenigen Heroen, welche die Entwicklung der modernen liberalen Schweiz markieren sollten, der Gründer des Roten Kreuzes, Henri Dunant, und vor allem Heinrich Pestalozzi werden zum Gegenstand eines zivilreligiösen Kultes in der ganzen Schweiz, der weitestgehend über die Schule und die Schulbücher vermittelt wird«²⁴. Dies gilt in gleicher Weise aber auch für andere Länder. Geschichte zeigt sich dabei als durchaus ambivalentes Bildungsinstrument, weil sie nicht selten auf idealisierenden Vorstellungen und Projektionen beruht. So sah etwa Nikolai Grundtvig (1783–1872), ein wichtiger Stichwortgeber des Nationalstaatsprojekts im Dänemark des 19. Jahrhunderts, im Mittelalter das wahre Dänemark verwirklicht, von dem sich seine Bewohner z. B. durch die Lateinschule, eine lebensferne Wissenschaft, den Absolutismus und den massiven deutschen Einfluss im Kultur- und Wirtschaftsleben entfremdet hätten – ein

23 Fritz OSTERWALDER, Akteure, Kontexte und Innovationen – soziale Funktion und Eigendynamik in der modernen Schulgeschichte, in: Das Jahrhundert der Schulreformen. Nationale und internationale Perspektiven 1900–1950, hrsg. v. Claudia CROTTI u. Fritz OSTERWALDER, Bern 2008, 15–37, hier: 22.

24 Ebd.

Prozess, der, wie er glaubte, im Zuge einer konsequenten Nationalstaatsbildung wieder rückgängig gemacht werden könnte²⁵.

Interessant ist, dass die Entstehung und Etablierung der *Historischen Pädagogik* als Fach im Rahmen der Lehrerbildung seit dem 19. Jahrhundert sich dem damals erkannten Bildungspotential von Geschichte verdankt. Erziehungsgeschichte – und das war von Anfang an vor allem eine Geschichte des Lebens, Denkens und Wirkens von Pädagoginnen und Pädagogen mit häufig hagiographischem Charakter – sollte insbesondere dazu beitragen, den angehenden Lehrerinnen und Lehrern ein erwünschtes Berufsethos und eine nationale Einstellung zu vermitteln²⁶. Wenn der Bildungshistoriker Daniel Tröhler daher fordert, dass »das Fach nicht mehr pädagogisch motiviert sein (solle), sondern wissenschaftlich«, so dass es seine Wirkung »über Erkenntnis und nicht über Vorbildkonstruktion erzielt«, scheint – zumindest im Hinblick auf die Bildung von Professionshaltungen pädagogischer Fachkräfte an Hochschulen und Akademien – das lange 19. Jahrhundert noch einen seiner Schatten zu werfen.

In einem ganz anderen Kontext verwies kürzlich der russische Historiker Jurij Piwowarow, Mitglied der Akademie der Wissenschaften Russlands, in Bezug auf die Gesellschaft seines Heimatlandes auf eben diese Schatten. In einem Interview konstatierte er: »Es gibt keine Politik mehr, deren Platz hat die Geschichte eingenommen. Nach der Revolution leugneten die Bolschewiki die Geschichte als prägenden Faktor. Sie kannten nur noch Zukunft. Daher wurde Geschichte als Studienfach an den Universitäten danach zunächst gestrichen. Erst 1934 kehrte das Fach wieder auf den Lehrplan zurück. Heute ist es umgekehrt: Es gibt keine Zukunft mehr – nur noch Geschichte«²⁷. Das Verhältnis von Bildung und Geschichte zeigt sich somit als ein ambivalentes. Damit Geschichte ihr Bildungspotential in einer demokratischen und offenen Gesellschaft entfalten kann und nicht – wie schon so oft – zur Projektion einer idealen Vergangenheit wird, an die man in der Gegenwart nahtlos wieder anschließen zu können glaubt, müsste sich Geschichtsdidaktik vor allem auf das Wissen und Verstehen der Vergangenheit fokussieren und nicht zuletzt auch ein ethisches Lernen aus Geschichte für Gegenwart und Zukunft ermöglichen. Dabei können etwa narrative Zugänge hilfreich sein, die aufgrund ihres ästhetischen Charakters ein Angebot darstellen und somit dem Lernverhalten des postmodernen Menschen eher entsprechen, der sich die Inhalte seiner Bildung zunehmend selbst nach individuellen Kriterien zusammenstellt. Aus pädagogisch-didaktischer Sicht wird man aber – etwa im schulischen Kontext – gerade solche Narrationen anbieten, in denen sich z. B. im Kontext von Ungerechtigkeit solidarisierende und humanisierende Kräfte zeigen, die genauso an den reflektierenden Verstand wie an den Willen appellieren und somit auch (Neu-)Positionierungen der Leserinnen und Leser nicht ausschließen²⁸. Ob jedoch, wie Martin Kintzinger meint, Geschichte, wie sie z. B. in der liturgischen Praxis etwa der Ordensgemeinschaften lebendig würde, als *formatio* pädagogisch noch Wirkung zu entfalten vermag oder überhaupt angemessen ist, scheint fraglich (vgl. den Beitrag von

25 Vgl. Alexander MAIER, Bildung zur Nation. Geschichtserzählung und kulturelle Identität als sakral-pädagogisches Programm bei Nikolai Grundtvig, in: Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education 5, 2013, H. 2, 162–181.

26 Vgl. Daniel TRÖHLER, Lehrerbildung, Nation und pädagogische Historiographie. Die »Geschichten der Pädagogik« in Frankreich und Deutschland nach 1871, in: Zeitschrift für Pädagogik 52, 2006, H. 4, 540–554, hier: 544 u. 548.

27 Revolution ist heute in Russland negativ besetzt, Interview mit Jurij PIWOWAROW, in: Saarbrücker Zeitung vom 06.11.2017, online unter: https://www.saarbruecker-zeitung.de/politik/ausland/revolution-ist-heute-in-russland-negativ-besetzt_aid-6801291 [Zugriff: 04.04.2018].

28 Vgl. MAIER, Bildung im Drama (wie Anm. 8), 293–295.

Martin Kintzinger in diesem Band). Denn der postmoderne Mensch ist gerade dadurch gekennzeichnet, dass er sich nicht mehr nach überlieferten Mustern formt, sondern mit der Vielfalt der vorhandenen Traditionen auf kreative Weise spielt²⁹. Diese Entwicklung kann so gelesen werden, dass die theologische Pädagogik des Subjekts im Christentum letztlich einen Motor der Säkularisierung im Sinne Gianni Vattimos darstellt, der diese als vollständige Inkarnation Gottes in der Welt verstanden hat, wodurch menschliche Autonomie erst ermöglicht wird³⁰. Die Radikalisierung menschlicher Subjektivität in der Postmoderne wäre dann keine Verflüchtigung der christlichen Botschaft, sondern nur die jüngste Etappe ihrer Wirkungsgeschichte.

Ein eher theologischer denn historischer oder pädagogischer Schluss: Was hat schließlich die Reich-Gottes-Botschaft mit Geschichte zu tun? Sie ist letztlich die Unterbrechung von Geschichte als gleichmäßig dahingleitendem Strom. Im Licht des Evangeliums kommen nämlich nicht nur – so Ottmar Fuchs – die Ungereimtheiten, Ungerechtigkeiten und Unabgeholtenheiten von uns Menschen zum Vorschein, sondern zugleich hoffentlich auch die Erwartung von Zukunft³¹. Vielleicht entstehen so aus einigen wenigen großen Geschichtserzählungen viele kleine Geschichten von Freude und Leid. Es sind nicht zuletzt gerade diese Geschichten, von denen wir lernen können.

29 Vgl. Zygmunt BAUMAN, *Flüchtige Moderne*, Frankfurt a.M. 2000, 14.

30 Vgl. Gianni VATTIMO, *Glauben – Philosophieren*, Stuttgart 1997, 44.

31 Vgl. Ottmar FUCHS, *Rettung des Ursprungs im Traditionsbruch*, in: »...und nichts Menschliches ist mir fremd«. *Theologische Grenzgänge*, hrsg. v. Ottmar JOHN u. Magnus STRIET, Regensburg 2010, 265–290.