
Einleitung

Brandaktuell sind – nicht erst seit PISA – bildungspolitische Fragestellungen. Das deutsche Bildungssystem – ein „Sanierungsfall“, so titelte Jürgen Kluge, Chef von McKinsey Deutschland im Juni 2003 anlässlich einer Bildungsveranstaltung,¹ so ließen sich auch die Vorsitzende des Bundestagsausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung, Ulla Burchardt, oder etliche andere Stimmen im Kontext jüngster gesellschafts- und wirtschaftspolitischer Auseinandersetzungen noch kürzlich vernehmen.² Die mediale Inszenierung der für das deutsche Bildungssystem tatsächlich notwendigen Debatten und der politische Showdown verschleiern das Fehlen ganzheitlicher Konzeptionen. Die übereilten, für Bildungsinstitutionen, Schulen und Verbände mit hohem Organisationsaufwand verbundenen, bisweilen arg konzeptionslosen ministerialen Entscheidungen und die stellenweise auffallende, ärgerliche wissenschaftliche Verflachung des einen und anderen der tagespolitischen Aktualität hinterherhechelnden Diskussionsbeitrages lassen übersehen, dass schleichende Entwicklungen – angestoßen durch welches ökonomische Interesse oder welche ideologische Motivation auch immer – längst fundamentalere Folgen entfalten, als der Blick auf das hektische gesellschaftspolitische Getriebe wahrzunehmen vermag. Was für das übergreifend Grundsätzliche der Gesellschafts- und Bildungspolitik gilt, prägt auch den Umgang mit dem Speziellen: So etwa die hier relevanten Fragen nach dem Status und der Konzeption der religiösen Bildung und Erziehung und insbesondere des Religionsunterrichtes innerhalb des deutschen Schul- und Bildungssystems. Das Problem: Allzu offenkundig scheint die Vorstellung von heutigem Religionsunterricht dem zu entsprechen, was vor allem im angelsächsischen Raum unter *Religious Education* firmiert – glaubensneutral und konfessionstranszendierend, multireligiös und religionswissenschaftlich orientiert. Günstigstenfalls scheint das konzeptionelle Fundament religionspädagogischer Entwürfe noch eine Art ‚interkulturelle Theologie‘ darzustellen – meines Erachtens nach ein fleisch- und geistloses wissenschaftliches Phantom. „Reli auf Europäisch“ bedeutet gegenwärtig eine beeindruckende Vielzahl an Konzeptionen: In Österreich genießen 13 Religionsgemeinschaften (neben christlichen auch jüdische, islamische, buddhistische Gemeinschaften) das staatlich verbriefte Recht, Religionsunterricht an staatlichen Schulen anzubieten. Im der *Laïcité* verpflichteten Frankreich ist seit dem Schulgesetz von 1905 an staatlichen Schulen kein Platz für Religionsunterricht; dennoch besucht heute fast jeder fünfte Schüler eine kirchliche Privatschule, an der konfessioneller Religionsunterricht selbstverständlich verpflichtend belegt werden muss. Das norwegische, seit 1997 verpflichtende religionskundliche Schulfach trägt den schönen Titel „Christentum, andere Religionen und Moralerziehung“. Das in Bosnien-Herzegowina im Jahr

¹ www.breuninger-stiftung.de/de/bildungsdiskurs.html [05.08.2006].

² www.ulla-burchardt.de/ [27.06.2006].

wipo.verdi.de/wirtschaftspolitik_aktuell/data/06_12_Sanierungsfall.pdf [05.08.2006].

2000 eingerichtete Pflichtfach „Kultur der Religionen“ – konfessionell neutral und religionskundlich orientiert – darf heute angesichts des ungebrochenen Widerstandes insbesondere der christlichen Kirchen als gescheitert betrachtet werden.³

Und Deutschland? Zwar ist der konfessionelle Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach bekanntermaßen verfassungsmäßig garantiert, was aber für deutsche Bildungsplaner immer weniger zu besagen scheint. Faktum ist die schleichende, weiter an Raum gewinnende Fort- und Wegentwicklung von jeder Art katechetischer Konzeptionierung des Religionsunterrichts. Immerhin betont die Deutsche Bischofskonferenz: „Im Unterschied zur Katechese, deren primärer Ort die Gemeinde und zunehmend auch kirchliche Gruppierungen im kategorialen Bereich sind, wendet sich der Religionsunterricht nicht nur an gläubige oder glaubenswillige, sondern ebenso an suchende und zweifelnde sowie an sich ungläubig verstehende Schülerinnen und Schüler. Doch auch wenn Katechese und Religionsunterricht aufgrund ihrer Verortung in der Gemeinde bzw. in der Schule unterschieden werden müssen, ergänzen sie einander. Denn auch im Religionsunterricht geht es ‚nicht nur um Bescheidwissen über Religion und Glaube, sondern immer auch um die Ermöglichung von Religion und Glaube selbst‘. Dabei ist zu bedenken, ‚dass die Zustimmung der Menschen zum Glauben Frucht der Gnade und der Freiheit ist‘.“⁴ Erst beim zweiten Lesen offenbart sich die ganze Spannungsgeladenheit dieser Äußerung – gerade wenn die hier vertretene theologisch-anthropologische Grundannahme ernsthaft beim Wort genommen wird. Aber es kommen auch Fragen: Erreichen wir heutige Jugendliche (auch ‚christlich sozialisierte‘) in Gemeinden und über Gemeindestrukturen überhaupt noch? Bilden die (konfessionellen) Schulen nicht den primären Ort, an dem Jugendliche dem (gelebten) Glauben begegnen und auch Glauben (er-)leben können? Und ist vom theologischen Standpunkt aus eine wie auch immer geartete Trennung oder strenge Unterscheidung zwischen traditioneller Katechese und (konfessionellem!) Religionsunterricht tatsächlich denkbar, zu vertreten und (christlich) zu verantworten – gerade im Hinblick auf die Heranwachsenden und ihre Entwicklung? Tatsächlich deutet sich an anderer Stelle derselben Schrift eine leichte Variante an: „Die Erschließung der Glaubenspraxis im Religionsunterricht ist von der Hinführung auf den Empfang der Initiationssakramente zu unterscheiden. Letztere bleibt Aufgabe der Katechese der Gemeinde.“ (Erfüllt sich in der Hinführung auf den Empfang der Initiationssakramente kirchlich-katechetisches Bemühen um die Heranwachsenden? Doch wohl nicht!) „Im Religionsunterricht geht es primär um ein handlungsorientiertes Verstehen der Glaubenspraxis. Gleichwohl sollen sich Religionsunterricht und Gemeindekatechese ergänzen und, wo es sinnvoll und möglich ist ..., zusammenarbeiten.“ (Gibt es neben der Gemeindekatechese noch eine andere Katechese, eventuell eine religionsunterrichtliche?) „Zum Religionsunterricht gehört – wie zu jedem bildenden Unterricht – auch die sachliche Distanz, das Bedenken von Gründen und offenen Fragen, das kontroverse Ge-

³ Vgl. Alena Schröder, Reli auf Europäisch. In: DIE ZEIT vom 18.08.2005 Nr. 34.

⁴ Die deutschen Bischöfe, Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Bonn 2005. [= Die deutschen Bischöfe Nr. 80]. 9.

sprach.“ (Zur Katechese nicht? Es ist wohl nicht die Absicht, hier ein Unterscheidungsmerkmal zwischen Religionsunterricht und Katechese zu benennen, denn der Text fährt fort:) „Die kritische Reflexion des Glaubens [innerhalb des Religionsunterrichts?]⁵ droht jedoch ohne ein zumindest ansatzweises Vertrautsein mit der Glaubenspraxis für die Schülerinnen und Schüler irrelevant zu werden.“⁶ – Wie wahr! Was hier angesprochen wird, ist – so möchte ich meinen – dann doch eine tiefere Zusammengehörigkeit von Katechese und Religionsunterricht als ihre bloße Ergänzung dort „wo es sinnvoll und möglich ist z.B. bei der Erstkommunion- oder Firmvorbereitung“.⁷

Wie weit wir unter den Einfluss zeitgenössischer Auseinandersetzungen geraten sind, zeigt eine Erklärung des Zentralkomitees der deutschen Katholiken vom 14. November 1980, die davon sprach, der „Religionsunterricht [habe] unverändert den Auftrag, den Glauben der Kirche zu vermitteln“, nicht als „bloß systematische Glaubensunterweisung ohne starken Bezug zum Leben“ der Jugendlichen, sondern als „religiöse Unterweisung“, die auf die „religiöse Entwicklung“ der Heranwachsenden ziele und allein an dieser ihr Interesse habe.⁸ Ein Religionsunterricht, der sich nicht die von Papst Johannes Paul II. in *Catechesi tradendae* angemahnte doppelte Treue zu Gott und dem Menschen abverlangt, sich an dieser ausrichtet und durch diese getragen wird, verliert seinen theologischen und religiösen Grund und geht an jedem ernsthaften religionspädagogischen Interesse am Glauben der Heranwachsenden vorbei – so meine hier vertretene These. Ich möchte mit den nachfolgenden Überlegungen eine Lanze brechen für die Überzeugung, dass jede Tendenz in Richtung *Religious Education* kein Modell von Religionsunterricht bestimmen kann, das eine katholische Religionspädagogik vertreten darf. Vielmehr: Dass für die katholische Religionspädagogik deutlich sein muss, dass für *jede* Form religiöser Unterweisung der innere Konnex von Glaubenswissen und Glaubenspraxis unverzichtbar, die Verwiesenheit jeder religionsunterrichtlichen und religionserzieherischen Bemühung auf den Glauben und seinen Vollzug unbestreitbar ist. Deshalb sei die Fragestellung dieser Arbeit in folgender Weise zuzuschärfen: Wie ist es möglich, Kindern und Jugendlichen heute das christliche Proprium *existentiell* nahe zu bringen? So dass sie es in seinem lebens- und zukunftsöffnenden Verheißungsüberschuss ergreifen und annehmen? So dass sie die christliche Praxis als *lebenswerte* Praxis akzeptieren – und leben?

Im Laufe der letzten Jahre, in denen ich die Entwicklungen im (Schul-)Bildungsbereich in Deutschland und vorwiegend im europäischen Raum verfolgen konnte, sind mir verschiedene Fragestellungen immer drängender ins Bewusstsein getreten: Was tut aus christlicher Perspektive und angesichts heutiger sozio-kultureller Herausforderungen der Bildung unserer Kinder und Jugendlichen Not? Was würde ich antworten, wenn ich aufgefordert wäre, die spezifische

⁵ Anmerkung des Verfassers.

⁶ Die deutschen Bischöfe, Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. A.a.O. 26f.

⁷ Ebd. 27.

⁸ Zentralkomitee der deutschen Katholiken, Zur gegenwärtigen Diskussion um den Religionsunterricht. Bonn 1980. 3f. 6.

Christlichkeit meiner alltäglich-konkreten pädagogischen Arbeit in Abgrenzung von jedem anderen denkbaren pädagogischen Tun zu skizzieren (oder wenigstens den *christlichen Anspruch*, unter welchem meine Arbeit doch stehen sollte)? Was kennzeichnet eigentlich spezifisch das Profil einer christlichen Schule, das Wirken von christlichen Pädagogen an christlichen Bildungseinrichtungen? Was prägt eine christliche Schulkultur? Was ist der theologische Unterbau, der unserer Bildungsarbeit, die doch eine ausdrücklich christliche sein will, Grund und Boden gibt? Welches sind die theologisch-systematisch entwickelten Kategorien oder praktisch-theologisch unverzichtbaren Leitbegriffe, die dem Selbstverständnis eines christlichen Pädagogen sein spezifisches Gepräge geben sollen? Gibt es solche Kategorien oder Leitbegriffe überhaupt? Und wenn ja: Wie lässt sich ein solches systematisches Fundament so reformulieren und umsetzen, dass die daraus resultierende pädagogische Praxis den komplexen Herausforderungen und differenzierten Bedingungen moderner Lebensverhältnisse der Kinder und Jugendlichen, mit denen wir es alltäglich zu tun haben, gerecht wird?

Nach PISA und anderen nationalen und internationalen Bildungsstudien sind Umfragen und Essays über die Gestaltung unserer Schullandschaft ja sehr in Mode. Kürzlich las ich in einem renommierten Magazin noch, das Kennzeichnende konfessioneller Schulen (und Grundlage ihrer Bildungserfolge) sei der ‚humane Umgang mit Kindern‘, der sich ‚prima vom Glauben ableiten‘ lasse, sowie ‚Glaube, Güte und gelebter Gemeinnsinn‘, das ‚schülerzugewandte Klima‘, die ‚Schule aus einem Guss‘, regelmäßiger Gottesdienstbesuch inklusive. ‚Strenge und Konsequenz‘ seien unser Konzept, heißt es dort, die ‚Mission Mündigkeit‘ unser Bildungsauftrag, das ‚Lernziel sei Empathie‘. ‚Neben Wissen und Glaubenspraxis‘ sollten auch Werte vermittelt werden.⁹ (Durchaus Vergleichbares lässt sich übrigens auch in Beiträgen über ‚erfolgreiche‘ nicht-konfessionelle Schulen und Bildungseinrichtungen lesen.¹⁰) Immerhin lautet im vorgenannten Focus-Beitrag die Überschrift: ‚Lernen unterm Kreuz‘. Aber was heißt das? Erschöpft sich eine unter diesem Anspruch stehende pädagogische Arbeit in den oben zitierten Schlagworten und der mit ihnen verbundenen Praxis? Lernen unterm Kreuz – lehren und erziehen unterm Kreuz. Aus unzähligen Gesprächen, Tagungen und Fortbildungen weiß ich, dass unseren Erzieherinnen und Erziehern, unseren Lehrerinnen und Lehrern, den Eltern und den Schulleitungen, die das Profil ihrer Schulen zu verantworten haben, die Selbstvergewisserung über die Christlichkeit ihres pädagogischen Tuns ein wirkliches und ernstzunehmendes Anliegen, aber gerade im katholischen Raum ein meiner Einschätzung nach leider weithin unbeantwortetes Desiderat darstellt. Dieses Desiderat wenigstens einige Schritte weit einzulösen, vielleicht den einen oder anderen religionspädagogischen Impuls zu setzen, den ich aus theologisch-systematischen und theologisch-praktischen Erwägungen heraus und aufgrund meiner praktischen pädagogischen Erfahrungen für unverzichtbar halte, ist die Aufgabe dieser Arbeit. Ihr

⁹ Vgl. Barbara Esser, Konfessionelle Schulen. Werte-Erziehung ist wieder gefragt. In: FOCUS Schule. Nr. 5. September/Oktober 2005. 126–133.

¹⁰ Vgl. Anna von Münchhausen, „Disziplinlosigkeit macht und das Leben schwer“. In: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung. 10. Juli 2005. Nr. 27. 53.

Titel lautet deshalb: „Zeit und Bildung. Elemente einer christlichen Bildungskultur“.

Womit befassen sich die folgenden Überlegungen also konkret und im Einzelnen? Wie gestaltet sich die Vorgehensweise dieser Arbeit? Das erste Kapitel eröffnet die Überlegungen über ‚Zeit‘ und über ‚Bildung‘. Es bemüht sich um die Klärung dreier Fragebereiche: Zum einen ist beabsichtigt, einen Überblick zu verschaffen über soziologische Untersuchungen und Beobachtungen zur Zeitverwendung, Zeitverbringung, zu individuell verfügbaren Zeitbudgets und genutzten Zeitumgangsstrategien unter den Bedingungen moderner Großgesellschaften und den Herausforderungen, die diese bezüglich Lebensführung und -gestaltung an das moderne Individuum stellen. (Zu berücksichtigen sind hierbei schwerpunktmäßig, aber neben anderen, Positionen von Ulrich Beck, Reinhart Koselleck, Hermann Lübbe, Niklas Luhmann). Warum dies? Die Überlegungen geschehen einerseits in der Absicht, die soziokulturellen Faktoren offen zu legen, die ein ‚Glauben-Lernen‘, religiöse Erziehung und religiöse (das soll hier heißen: eine christliche Lebenspraxis ermöglichende) Bildung unter modernen Herausforderungen heute bedingen. Es wird in diesem Zusammenhang deutlich werden, inwiefern modernes Zeitbewusstsein unter dem Einfluss einer de-eschatologisierten Zeit- und Zukunftsvergessenheit steht, auf die hauptsächlich der Schwund an jener spezifischen ethisch-religiösen Bindungsbereitschaft zurückzuführen ist, wie das christliche Ethos sie einfordert.

Zweitens will dieses Kapitel Anmerkungen zum Stand der gegenwärtigen Bildungsdebatte machen – dies allerdings nicht in erster Linie in der Absicht, einen umfassenden und detaillierten Überblick über das Gesamt der Forschungssituation in der Wissenschaftlichen Pädagogik und den Erziehungswissenschaften inklusive den benachbarten Erfahrungswissenschaften zu verschaffen, sondern um vielmehr zu markieren, wo ich beachtenswerten Klärungsbedarf, vernachlässigte, für eine christliche Praxis aber unverzichtbare Bereiche oder mögliche Gesprächsansätze zwischen fachwissenschaftlicher Pädagogik und Theologie bzw. genauer: Religionspädagogik sehe. Es geht darum, eine Demarkationslinie zu ziehen, um vorbereitend für die nachfolgenden Abschnitte die Frage zu beantworten: Welche Ansprüche sind von aktuellen Bildungs- und bildungstheoretischen Debatten aus an einen christlichen Bildungsbegriff zu stellen?

Drittens schließlich werden im ersten Kapitel Überlegungen angestellt zu den von mir als notwendig erachteten Merkmalen des Betreibens einer heutigen Theologie oder besser: zu einer heutigen *theologischen Methode*, die ich für die weiteren Erörterungen für unverzichtbar halte. Im Zentrum der Überlegungen steht hier ein in meinen Augen nach wie vor maßgeblicher, aktueller und richtungsweisender Beitrag Karl Rahners.

Nach diesen vorbereitenden Überlegungen ist das zweite Kapitel der Arbeit schließlich den Gesprächspartnern aus Philosophie und Theologie gewidmet, die für die weiteren theologisch-systematischen und theologisch-praktischen Ausführungen relevant werden: Plotin, Augustinus, Martin Heidegger, Franz Rosenzweig, Emmanuel Lévinas. Absicht dieses Teils ist es nicht (und das ist zu betonen), eine detailreiche Einleitung in die Theorien der jeweiligen Denker zu geben

oder auch nur einen Überblick über diese zu verschaffen. Wer dies sucht oder erwartet, wird enttäuscht werden – er sei vielmehr auf die entsprechende, versiertere Fachliteratur verwiesen, die der Fußnotenteil oder das Literaturverzeichnis angibt. Ziel dieser Befassung ist es vielmehr, über die Analyse ausgewählter Texte die geistigen Routen zu planen und zu bahnen, die in den folgenden theologisch-systematischen, theologisch-praktischen bzw. religionspädagogischen Ausführungen hinsichtlich ihrer ziel- und richtungsweisenden Bedeutung vermessen und beschritten werden sollen. Die Auswahl der Gesprächspartner wie die Auswahl der Texte ist mit Absicht sehr selektiv erfolgt. Dies entspricht einerseits dem Versuch, relevante Stichworte als Leitbegriffe der folgenden Analysen herauszukristallisieren und andererseits das Thema dieser Arbeit zu fermentieren: die Transzendenz-Relation des Subjekts, ihre Bedeutung für die (pädagogische) Beziehung des Einen zum Anderen bzw. für die ethische Beziehung, die sich konkret innerhalb einer (christlichen) pädagogischen Praxis entfaltet. Dieserart Aufschluss über die eigenen ‚geistigen Wurzeln‘, das eigene Herkommen und die Schwerpunkte des eigenen Nachdenkens zu geben, halte ich *gerade heute* methodisch für unverzichtbar, wo der Pluralisierungs- und Differenzierungsdruck der Moderne sich längst unüberschaubar auch im Bereich der Wissenschaften, in den wissenschaftlichen Binnendiskussionen wie in den interdisziplinären Foren und in der katholischen Theologie selbst niedergeschlagen hat. Einer Arbeit die mit ihren Themen ‚Zeit‘ und ‚Bildung‘ verschiedenste (natur- und geistes-)wissenschaftliche Diskurse und Disziplinen berührt oder betrifft, muss ein solches Aufschluss-Geben ein besonderes Anliegen sein.

Das dritte Kapitel dieser Arbeit befasst sich auf der Grundlage der vorangehenden Überlegungen mit theologisch-systematischen Analysen in praktischer Absicht, genauer: mit der *Entwicklung von Grundlinien einer Theologie der Zeit*. Weshalb sind diese Analysen für das Thema dieser Arbeit wichtig? Ich halte sie in zweifacher Hinsicht für notwendig: Als theologische Analyse bemüht sich diese Arbeit nicht um einen allgemein bildungstheoretischen, pädagogisch-fachwissenschaftlichen oder didaktischen Entwurf, sei er soziologisch, psychologisch oder philosophisch inspiriert. Sicherlich, sie befasst sich mit der Klärung eines christlichen *Bildungsbegriffs* und insofern mit einer Kategorie, die an einer Schnittstelle zwischen Theologie und Wissenschaftlicher Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaften anzusiedeln ist. Aber die Klärung eines ausdrücklich *christlichen* Bildungsbegriffs muss wie auch alle Theologie letztlich als *reductio in mysterium*, als Einführung in das christliche Mysterium begriffen werden. ‚Bildung‘ und die ihr folgende, ausdrücklich *christliche* pädagogische Praxis müssen erhellt werden im Licht des Propriums des christlichen Bekenntnisses: im Licht der irreversiblen, in Jesus Christus zu unüberbietbarer geschichtlicher Greifbarkeit gelangten Heilszusage Gottes an die Welt und den Menschen, die alle Welt- und Lebenszeit eschatologisch dynamisiert und finalisiert auf die absolute Zukunft hin, die Gott selbst in seiner Verborgenheit und Unmittelbarkeit ist. Das ist das Eine. Ein Anderes ist folgendermaßen zu bedenken: Bildung hat es unweigerlich und unentrinnbar mit der Zukunft von Heranwachsenden zu tun und in einer Epoche, in der die Wechselwirkungen zwischen globalen ökonomi-

schen, ökologischen, politischen und soziokulturellen Entwicklungen und der individuellen Lebensführung und -gestaltung unübersehbar geworden sind, auch mit der Zukunft gesamtgesellschaftlicher Systeme. Die Theologie wird dabei stets betonen und neu zur Sprache bringen müssen, dass es ihr in dieser Befasstheit mit der Zukunft des einzelnen Menschen und des partikulargesellschaftlichen und universalen Geschehens im Ganzen nie nur zu tun ist um innerweltlich Zukünftiges, noch Ausständiges, sondern – insofern Zukünftigkeit als eschatologische Gerichtetheit das Charakteristikum von Zeit in ihrer Diachronie ist – um die Bezogenheit des Menschen und aller Welt- und Lebenswirklichkeit auf die absolute Zukunft des Heiles. Eine Theologie der Zeit als Grundlage für die Erörterung eines christlichen Bildungsbegriffs und die ihr folgende christliche pädagogische Praxis zu nehmen, bedeutet, vor jeder (gerade funktionalistischen) Verkürzung eines Bildungsbegriffs zu warnen und Bildung vielmehr in ihrem lebens- und zukunftsöffnenden, auf interpersonale und globale Solidarität zielenden Mehrwert zur Geltung zu bringen. Was hier pauschal angedeutet wird, bedarf aber einer detaillierteren Erhellung: Wie verhalten sich theologische (und lebenspraktisch bedeutsame) Zentralbegriffe wie ‚Hoffnung‘, ‚Glaube‘, ‚Liebe‘, ‚Verantwortung‘, ‚ethisches Verhalten‘, ‚Sittlichkeit‘, ‚Zeit‘ usw. zueinander und wie gewinnen sie innerhalb der Bildungsthematik Bedeutung? Diese Fragen versucht das dritte Kapitel in einem ersten Schritt zu klären, insofern die genannten Begriffe innerhalb einer Theologie der Zeit kontextualisiert und dadurch die Grundlinien einer so bezeichneten Theologie entwickelt werden.

Das vierte Kapitel dient dann der Engführung der *systematischen* Überlegungen auf *theologisch-praktische* bzw. *religionspädagogische* Überlegungen im engeren Sinne hin. Es dient in konsequenter Fortführung des vorangehenden Kapitels im Wesentlichen der Praxis-Orientierung der vorangegangenen Analysen und damit der Klärung zweier Fragestellungen: Wie könnte ein ausdrücklich *christlicher Bildungsbegriff* ausgehend von zeittheologischen Erörterungen bestimmt werden? Und: Wie könnte eine ausdrücklich *christliche pädagogische Praxis* unter diesen Voraussetzungen beschrieben werden? Dabei ist klar: Eine *christliche* pädagogische Praxis ist nur unter dem Primat einer christlichen Gesamtpraxis und ihrer Leitbegriffe als solche begreiflich zu machen. Sie wird als wirklich christliche Teilpraxis nur identifizierbar, wenn sie von diesen Leitbegriffen und dem Proprium einer christlichen Praxis als solcher her erhellt wird. Abschließend nimmt das vierte Kapitel mit drei Thesen zu bildungs- und schulgestalterischen Fragestellungen in der Perspektive christlicher Bildung summarisch Stellung.

Diese Arbeit versteht sich als eine praktisch-theologische bzw. religionspädagogische mit starkem systematisch-theologischem Einschlag. Der Versuch, einen christlichen Bildungsbegriff und eine christliche pädagogische Praxis zeittheologisch systematisch zu fundieren, hat seinen Grund nicht bloß in dem vermuteten systematisch-theologischen Desiderat einer ausdrücklich christlichen bildungstheoretischen Grundlegung. Vielmehr muss bei einem solchen Vorhaben die besondere Schwierigkeit berücksichtigt werden, der sich eine religionspädagogische (und damit an der Grenze zwischen Theologie einerseits, Wissenschaftlicher

Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaften und benachbarten Erfahrungs- und Gesellschaftswissenschaften andererseits angesiedelte) Arbeit nun einmal zu stellen hat: Denn der ideologiekritische Verdacht, der sich gelegentlich gerade von erfahrungs- bzw. erziehungswissenschaftlicher Seite gegen die Bestimmung eines ausdrücklich *christlichen* Bildungsbegriffs richtet, darf nicht einfach hingenommen werden und ist deshalb in den nachfolgenden Überlegungen einkalkuliert. Es ist zu bedenken, dass eine katholische Praktische Theologie bzw. eine katholische Religionspädagogik ja schlechterdings nicht hinter die ihr vorausgehenden, hinter die ihr vorgegebenen Aussagen des christlichen Glaubens und der christlichen Lehre, hinter das christliche Bekenntnis zurückgehen kann, vielmehr stets auf dieses bezogen ist und von diesem her allein ihr Denken entfaltet. Ihre Vorgehensweise ist aufgrund dieser unverzichtbaren Vorgegebenheit *normativ*. Um dem möglicherweise erhobenen Verdacht rigoristischer Ideologieverfallenheit aber entgegenzuwirken, muss eine in diesem Themenbereich agierende Arbeit (wie ich meine, redlicherweise) eine tiefgreifende systematische Reflexion betreiben und kann sich nicht mit dem Aufgriff dieses oder jenes (weder als solchen noch im Kontext der theologischen Grunddaten weiter erhellten) Aspekts, dessen sie zur praktisch-theologischen, religionspädagogischen und bildungstheoretischen Impulsgebung oder Begründung bedarf, begnügen: Allein aus diesem Umstand erklärt sich der m.E. doch sehr hohe systematisch-theologische Anteil dieser Arbeit. Den bittend-beschwörenden Appell an den Leser, diesen Umstand nicht bloß irgendwie zu akzeptieren, sondern als Anlass fruchtbarer Anregung und mutiger Auseinandersetzung aufzugreifen, begreife ich nicht bloß als Rechtfertigung, sondern als der Ernsthaftigkeit des (gemeinsamen) theologischen Bemühens und der Komplexität der im Kontext der heutigen (soziokulturellen wie wissenschaftlichen) Herausforderungen zu bearbeitenden Fragestellung geschuldet. Gleichwohl muss auch festgehalten werden: Die hohen Kosten einer so vorgehenden, notwendigerweise über weite Strecken abstrakten Bestimmung von Bildung aus der Botschaft des Evangeliums heraus sollen gar nicht verheimlicht werden. Aber gerade diesbezüglich bitte ich den geneigten Leser, in die redlich streitende Auseinandersetzung, in das produktive Gespräch mit einzusteigen, Überlegungen der nachfolgenden Abschnitte aufzugreifen und auf die eigenen Erfahrungen zu applizieren oder in den eigenen pädagogischen Alltag hinunterzubrechen, selbst Anregungen zu geben, um so gemeinsam in der Aufgabe voranzukommen, die uns hinsichtlich der Bildung und Erziehung der heranwachsenden Generationen gestellt ist: unseren Beitrag zur Öffnung und Offenheit der uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen auf deren personalen Selbstvollzug vor Gott auf Endgültigkeit hin zu leisten.