Lehrwerk Evangelische Theologie 8

Michael Domsgen

Religionspädagogik

Religionspädagogik

Lehrwerk Evangelische Theologie (LETh)

Unter Autorenschaft von
Michael Domsgen, Beate Ego, Katharina Greschat,
Isolde Karle, Ulrich H. J. Körtner, Christof Landmesser,
Rochus Leonhardt, Wolf-Friedrich Schäufele
und Henning Wrogemann

Band 8

Michael Domsgen

Religionspädagogik

EVANGELISCHE VERLAGSANSTALT
Leipzig

Foto: Jörg Hammerbacher

Michael Domsgen, Dr. theol., Jahrgang 1967, studierte evangelische Theologie in Halle, Jena, Bern, Kiel und Tübingen. Seit 2006 ist er Professor für Evangelische Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät und seit 2011 kooptiertes Mitglied der Philosophischen Fakultät III (Erziehungswissenschaften) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
2011 gründete er die Forschungsstelle »Religiöse Kommunikations- und Lernprozesse«, deren Leitung er seitdem innehat. Der Schwerpunkt liegt hier auf der empirischen Erforschung religiöser Kommunikations- und Lernprozesse.

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

© 2019 by Evangelische Verlagsanstalt GmbH, Leipzig
Printed in Germany

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Werk wurde auf alterungsbeständigem Papier gedruckt.

Cover und Layout: Kai-Michael Gustmann, Leipzig
Satz: Evangelische Verlagsanstalt GmbH
Druck und Binden: BELTZ Bad Langensalza GmbH

ISBN 978-3-374-05490-9
www.eva-leipzig.de

Zum Lehrwerk

Das Lehrwerk Evangelische Theologie (LETh) bietet einen Überblick über alle Fächer der Evangelischen Theologie nebst einer Einführung für Theologinnen und Theologen in die Religionswissenschaft. Auf dem aktuellen Stand der Forschung vermittelt es das Grundwissen für Studium und Examen. Zielgruppe sind Studierende der Evangelischen Theologie im Hauptfach sowie im Diplom- oder Magisterstudium Evangelische Theologie. In besonderer Weise dürfen sich Studierende mit dem Berufsziel Pfarramt und Lehramt – hier vor allem, aber nicht ausschließlich am Gymnasium – angesprochen fühlen. Das Lehrwerk lässt sich aber auch unabhängig von modularisierten Studiengängen benutzen. Das Bemühen um einen klaren Aufbau der Bände und eine griffige Sprache, bei der Fachterminologie und gutes Deutsch zusammenfinden, zielt auf eine Leserschaft, die Freude an theologischer Bildung hat.

Die Bände des Lehrwerks wollen keine historisierende Darstellung der einzelnen theologischen Fächer und Teildisziplinen geben, sondern gegenwartsbezogenes theologisches Grundwissen vermitteln. Dabei bemühen sich die Autoren, den Gesichtspunkt der fachwissenschaftlichen Relevanz von Theologie mit der praxisorientierten Ausrichtung auf das künftige Berufsfeld der Studierenden zu verbinden. Die Leitfrage bei der Stoffauswahl lautet: Welches Grundwissen ist für den Erwerb der im Pfarramt oder im Lehramt geforderten theologischen Kompetenz entscheidend?

Für jeden Band ist selbstverständlich sein Autor oder seine Autorin verantwortlich. Zugleich aber wurde jeder Einzelband vor dem Erscheinen im Herausgeberkreis im Hinblick auf inhaltliche Grundentscheidungen und Aufbau gründlich diskutiert. Auf diese Weise werden Querverbindungen hergestellt und Überschneidungen vermieden, um dem Gesamtwerk bei aller theologischen Pluralität die nötige Geschlossenheit zu verleihen. Den Leserinnen und Lesern sollen auf diese Weise die innere Einheit der Theologie und die bestehenden Zusammenhänge

zwischen ihren Einzeldisziplinen, ihren Fragestellungen und Methoden deutlich werden (enzyklopädischer Aspekt).

Der Umfang der Bände und ihr Aufbau richten sich nach den Erfordernissen des für Studierende im Rahmen von Prüfungsvorbereitungen rezipierbaren Stoffes. Die Hardcovereinbände sind strapazierfähig, die Ladenpreise bezahlbar.

Bis 2022 erscheint das Lehrwerk Evangelische Theologie in zehn Bänden (zwei Bände pro Jahr):

2018: Band 5: Dogmatik (Ulrich H. J. Körtner)
Band 9: Ökumenische Kirchenkunde (Ulrich H. J. Körtner)
2019: Band 6: Ethik (Rochus Leonhardt)
Band 8: Religionspädagogik (Michael Domsgen)
2020: Band 7: Praktische Theologie (Isolde Karle)
Band 10: Religionswissenschaft und Interkulturelle Theologie (Henning Wrogemann)
2021: Band 1: Altes Testament (Beate Ego)
Band 4: Kirchengeschichte II: Vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart (Wolf-Friedrich Schäufele)
2022: Band 2: Neues Testament (Christof Landmesser)
Band 3: Kirchengeschichte I: Von der Alten Kirche bis zum Hochmittelalter (Katharina Greschat)

Allen Bänden sind ein Literaturverzeichnis sowie Register – je nach Notwendigkeit zu Personen, Sachen und Bibelstellen – beigegeben. Die verwendeten Literaturabkürzungen richten sich nach der jeweils aktuellsten Ausgabe des *Internationalen Abkürzungsverzeichnisses für Theologie und Grenzgebiete* (IATG), die Abkürzungen der Bibelstellen nach den *Loccumer Richtlinien*.

Leipzig, im September 2017 Verlag und Autorenschaft

Inhalt

Vorwort zum Band XV

1. Einführung

1.1 Begriffliche Annäherungen 1
1.1.1 Religiöses Lehren und Lernen im Modus von Bildung, Erziehung und Sozialisation 2
1.1.2 Religiöses Lehren und Lernen in evangelischer Perspektive 5
1.1.3 Religiöses Lehren und Lernen im Horizont christlich motivierten Empowerments 8
1.2 (Religions)pädagogisches Handeln und seine Reflexion als Ausdruck spezifischer Anforderungen 20
1.3 Weiterführende Literatur 24

2. Problemgeschichtliche Perspektiven

2.1 Zur Praxis und Reflexion christlich motivierten Lehrens und Lernens von den Anfängen bis zur Entstehung der neuen Wissenschaftsdisziplin 25
2.1.1 Grundimpulse christlich motivierten Lehrens und Lernens im Spiegel der biblischen Überlieferung 27
a) Grundlegende Aspekte 27
b) Fokussierende Zusammenfassung 30
2.1.2 Profilierung einer katechetischen Praxis und Auseinandersetzung mit antiken Bildungsinhalten in der Perspektive christlicher Lebensführung im Kontext einer paganen Gesellschaft 33
a) Grundlegende Aspekte 33
b) Fokussierende Zusammenfassung 37
2.1.3 Christliches Lernen in Auseinandersetzung und Anpassung an den sozialen und kulturellen Kontext obrigkeitlich abgesicherter Christlichkeit 40
a) Grundlegende Aspekte 40
b) Fokussierende Zusammenfassung 43

2.1.4 Intensivierung christlichen Lernens als Resultat reflektierten Lehrens im Kontext der Konfessionalisierung des Christentums ... 45
a) Grundlegende Aspekte ... 45
b) Fokussierende Zusammenfassung ... 51
2.1.5 Differenzierungen im Feld christlich motivierten Lehrens und Lernens unter den Bedingungen territorialer konfessioneller Homogenität ... 54
a) Grundlegende Aspekte ... 54
b) Fokussierende Zusammenfassung ... 61
2.1.6 Christliches Lehren und Lernen in einem Umfeld, das grundsätzlich am Wahrheitsgehalt des Christentums zu zweifeln beginnt ... 65
a) Grundlegende Aspekte ... 65
b) Fokussierende Zusammenfassung ... 72
2.1.7 Zusammenfassung ... 77
2.2 Religionspädagogik in der Korrelation von Gegenstand und Ziel im primären Fokus auf den schulischen Religionsunterricht ... 81
2.2.1 Liberale Religionspädagogik als primär pädagogisch argumentierende Disziplin: Religion durch Erlebnisse lehren und Persönlichkeit entwickeln ... 84
2.2.2 Dialektische Religionspädagogik als primär theologisch argumentierende Disziplin: Durch das Wort Gottes in die Entscheidung führen ... 90
2.2.3 Zusammenfassung ... 99
2.3 Religionspädagogik im Ringen um eine angemessene Verhältnisbestimmung christlich motivierter Lehr- und Lernprozesse, die sowohl nach »innen« wie nach »außen« gerichtet sind ... 101
2.3.1 Wechselnde religionspädagogische Paradigmen als Ausdruck veränderter Rahmenbedingungen und der Orientierung an unterschiedlichen schulischen Adressatengruppen – zu den Entwicklungen in der BRD ... 105
a) Überlieferung verstehen und damit die religiöse Frage nach sich selbst wecken: Hermeneutischer Religionsunterricht ... 105
b) Gegenwärtige und zukünftige Probleme im Gespräch mit der Bibel bearbeiten: Thematisch-problemorientierter Religionsunterricht ... 109

c) Im wechselseitigen Bezug von Traditions- und Erfahrungsorientierung Unterrichtsgegenstand und -ziel bestimmen: Sozialisationsbegleitender, (ideologie)kritischer, symbol- und bibeldidaktischer Religionsunterricht 115
d) Religionspädagogik als schulübergreifende Theorie mit unterschiedlichen Leitbegriffen und -perspektiven 123
2.3.2 Die Gemeinde als Zentrum und Ausgangspunkt christlich motivierter Lehr- und Lernprozesse – zu den Entwicklungen in der DDR 129
a) Vom Religionsunterricht zur Christenlehre: Katechumenatsbezogene evangelische Unterweisung, biblische Hermeneutik und exemplarisches Lernen, thematisch-problemorientierte Gemeindepädagogik 131
b) Von der gemeindlichen Bildungsverantwortung zur Mitverantwortung für öffentliche Bildung und Erziehung: Überlegungen zu einer schulpädagogischen Konzeption für alle Schülerinnen und Schüler 138
2.3.3 Zusammenfassung und Ausblick 142
2.4 Weiterführende Literatur 145

3. Empirische und komparative Perspektiven

3.1 Bestandsaufnahme: Religionspädagogik im Suchen nach Konzepten, die vielfältigen Herausforderungen auf unterschiedlichen Ebenen gerecht werden 147
3.1.1 Herausforderung Pluralisierung: Interreligiöses Lernen und pluralitätsfähige Religionspädagogik 150
3.1.2 Herausforderung Individualisierung: Konstruktivistische Didaktik, Kinder- und Jugendtheologie 154
3.1.3 Herausforderung Biografizität: Biografisches Lernen und gendersensible Religionspädagogik 160
3.1.4 Herausforderung »Glokalisierung«: Ökumenisches Lernen und kontextuelle Religionspädagogik 165
3.1.5 Herausforderung Elementarisierung: Bibel- und Symboldidaktik, Elementarisierung als religionsdidaktischer Ansatz 169
3.1.6 Herausforderung Performanz: Ästhetisches Lernen und performanzorientierte Religionsdidaktik 172

3.1.7 Herausforderung Lebensdienlichkeit: Kompetenzorientierung und systemische Religionspädagogik 177
3.1.8 Herausforderung Bildungsgerechtigkeit: Berufsorientierte Religionspädagogik und religiöse Erwachsenenbildung 184
3.1.9 Zusammenfassung und Ausblick 189
3.2 Veränderungen: Gegenwärtige Entwicklungen und ihre religionspädagogische Relevanz 192
3.2.1 Optionsgesellschaft 194
a) Fragilisierung 195
b) Gegenläufiger Druck 196
c) Expedition in offenes Land 197
d) Fokussierende Zusammenfassung 199
3.2.2 Säkulare Gesellschaft 200
a) Gesellschaftliche Öffentlichkeit in der Rahmung durch den bekenntnisneutralen Staat 202
b) Religiöse Überzeugungen und Verhaltensnormen im Modus eigenen Erlebens sowie lebensgeschichtlicher und alltagspraktischer Konsistenz 211
c) Der immanente Rahmen religiöser Orientierungen 214
d) Fokussierende Zusammenfassung 218
3.2.3 Mediengesellschaft 218
a) Neue Gewichtungen im Verstehen 221
b) Spezifika in der Aneignung von Sinn 222
c) Verschiebungen in der Auseinandersetzung mit der Gottesfrage und religiösen Ritualen 223
d) Fokussierende Zusammenfassung 224
3.2.4 Zusammenfassung und Ausblick 226
3.3 Aufgaben: Religionspädagogische Neujustierungen 228
3.3.1 Heterogenität wahrnehmen 228
3.3.2 Inklusion ermöglichen 234
3.3.3 Relevanz aufzeigen 239
3.3.4 Zusammenfassung und Ausblick 244
3.4 Weiterführende Literatur 245

4. Systematische Perspektiven

4.1 Worum geht es beim christlich motivierten Lehren und Lernen? Zur Frage des Gegenstands 248
4.1.1 Zum Religionsbegriff als diskursstiftender Verständigungskategorie 248

4.1.2 Zur Kurzformel »Kommunikation des Evangeliums« als konturierender Perspektive ... 255
4.1.3 Zum evangelischen Profil als Zugangsmodus ... 260
4.1.4 Zusammenfassung ... 263
4.2 Worauf ist christlich motiviertes Lehren und Lernen auszurichten? Zur Frage der Zielperspektive ... 264
4.2.1 Zu wechselnden Leitbegriffen und den damit verbundenen Implikationen ... 265
4.2.2 Zum Begriff »Bildung« als kritisches Regulativ im gegenwärtigen Diskurs ... 267
4.2.3 Zusammenfassung ... 274
4.3 Welche Faktoren bzw. Aspekte sind beim christlich motivierten Lehren und Lernen noch zu berücksichtigen? Zur Frage des Modus ... 276
4.3.1 Lerntheoretische Impulse ... 276
a) Zum Lernen aus behavioristischer Sicht ... 279
b) Zum Lernen aus kognitivistischer Sicht ... 281
c) Zum Lernen aus konstruktivistischer Sicht ... 284
d) Zusammenfassung in religionspädagogischer Absicht 287
4.3.2 Entwicklungspsychologische Impulse ... 292
a) Zur Profilierung religiöser Sichtweisen vor dem Hintergrund der Entwicklung des Erkennens ... 293
b) Zu unterschiedlichen Aspekten in der religiösen Entwicklung ... 297
c) Zur Dynamik religiöser Entwicklung ... 303
d) Zum Wechselspiel von religiöser und allgemeinmenschlicher Entwicklung ... 310
e) Zusammenfassung in religionspädagogischer Absicht 318
4.3.3 Sozialisationstheoretische Impulse ... 319
a) Zum Modell der produktiven Realitätsverarbeitung 321
b) Zu den Entwicklungsaufgaben im Lebenslauf ... 324
c) Zu den Sozialisationskontexten ... 329
d) Zusammenfassung in religionspädagogischer Absicht 335
4.4 Zusammenfassung und Ausblick ... 336
4.5 Weiterführende Literatur ... 340

5. Religionspädagogische Perspektiven

5.1 Empowerment als regulative Idee: Erste Konturierungen ... 343
5.2 Empowerment-Bezugsdiskurse in ihrem religionspädagogischen Potenzial: Ein kurzer Überblick ... 346

5.2.1 Empowerment als Erweiterung der Möglichkeiten, das eigene Leben zu bestimmen – Impulse aus der Gemeindepsychologie 347
5.2.2 Empowerment als Leitmetapher für den Richtungssinn professionellen Handelns im Sinne von Befähigung und Bevollmächtigung – Impulse aus der Theorie Sozialer Arbeit 349
5.2.3 Empowerment als Unterstützung der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit – Impulse aus der Heilpädagogik 351
5.2.4 Empowerment als Sensibilisierung für den Zusammenhang von Bildung und kulturellen, gesellschaftlichen und ökonomischen Strukturen – Impulse aus der (kritischen) Pädagogik 352
5.3 Empowerment als verdichtender Reflexionsfokus: Interpretative Vermittlungen 354
5.3.1 Von der Kommunikation des Evangeliums auf Empowerment geschaut 355
5.3.2 Von Empowerment-Diskursen her auf die Kommunikation des Evangeliums geschaut 362
5.4 Religionspädagogik als Theorie evangelischen Empowerments: Bündelung grundlegender Aspekte 367
5.5 Zusammenfassung und Ausblick 376
5.6 Weiterführende und grundlegende Literatur 378

6. Handlungsorientierende Perspektiven

6.1 Grundlegende Klärungen 379
6.1.1 Handlungsorientierung in der Zirkularität von Wahrnehmen, Urteilen und Handeln 380
6.1.2 Handlungsorientierung in der Konzentration auf Familie, Gemeinde und Schule und deren Vernetzung 381
6.1.3 Handlungsorientierung vor dem Hintergrund der Spezifik von Familie, Gemeinde und Schule 384
6.2 Die Familie als Lernwelt im Fokus informellen Lernens 385
6.2.1 Wahrnehmen: Entwicklungen im familialen Feld 385
a) Die Familie als emotionaler und instabiler Binnenraum 386
b) Die Familie als soziales System 388
c) Die Familie als religiöser Lernort 393
d) Zusammenfassung 396

6.2.2 Urteilen: Hermeneutische Grundlinien mit Blick auf Familie ... 397
a) Zu den Anknüpungspunkten für die Beschreibung der Gottesbeziehung ... 397
b) Zur impliziten und expliziten religiösen Erziehung im Horizont christlich motivierten Lehrens und Lernens ... 399
c) Zusammenfassung ... 404
6.2.3 Handeln: Impulse für die Arbeit mit Familien ... 406
a) Grundlegende Orientierungen: »doing family« und »doing religion« aufeinander beziehen ... 406
b) Systemische Aspekte: Familie und Gemeinde – die evangelische Kita als Schnittstelle ... 412
c) Konturierungen in der Empowerment-Perspektive: Gemeinsam mit den Familien im Modus der Unterstützung agieren ... 415
d) Zusammenfassung und Ausblick ... 418
6.2.4 Weiterführende Literatur ... 420
6.3 Die Gemeinde als Bildungsort im Fokus non-formaler Lernprozesse ... 421
6.3.1 Wahrnehmen: Entwicklungen in Kirche und Gemeinde ... 421
a) Kirche unter Veränderungsdruck ... 422
b) Kirchlichkeit im Kontinuitätsmodus ... 424
c) Konfirmandenarbeit zwischen Tradition und Innovation ... 426
d) Zusammenfassung ... 439
6.3.2 Urteilen: Hermeneutische Grundlinien mit Blick auf Kirche und Gemeinde ... 440
a) Zur Mulitidimensionalität gemeindlicher Sozialformen ... 441
b) Zur Denkfigur von Kirche als Hybrid ... 444
c) Zur Assistenzfunktion von Kirche bei der Kommunikation des Evangeliums ... 447
d) Zusammenfassung ... 448
6.3.3 Handeln: Impulse im gemeindepädagogischen Bereich 448
a) Grundlegende Orientierungen: Kommunikative Prozesse und Lernen im weiteren Sinne befördern 448
b) Systemische Aspekte: Gemeinde und neue Medien – Kommunikation des Evangeliums in mediatisierter Form ... 451

c) Konturierungen in der Empowerment-Perspektive: Konfirmation und religiöse Jugendfeiern als Kontextualisierungen der Kommunikation des Evangeliums ... 454
d) Zusammenfassung und Ausblick ... 461
6.3.4 Weiterführende Literatur ... 462
6.4 Die Schule als Bildungsort im Fokus formaler Lernprozesse 464
6.4.1 Wahrnehmen: Entwicklungen in Schule und Religionsunterricht ... 468
a) Schule als sich ausweitender Lern- und Lebensraum zwischen Scholarisierung und Entscholarisierung 468
b) Religionsunterricht in vielfältigen und sich wandelnden Organisationsformen ... 472
c) Religionsunterricht unter Plausibilisierungsdruck 480
d) Zusammenfassung ... 488
6.4.2 Urteilen: Hermeneutische Grundlinien mit Blick auf den Religionsunterricht ... 489
a) Zum Profil: Positionalität ... 489
b) Zum Ziel: Perspektiverweiterung ... 492
c) Zum Gegenstand: Christsein als Lebensform ... 496
d) Zusammenfassung ... 500
6.4.3 Handeln: Impulse für den Religionsunterricht und die Gestaltung des Schullebens ... 501
a) Grundlegende Orientierungen: Zeigen und Verstehen innerhalb einer Didaktik des Arrangements ... 501
b) Systemische Aspekte: Schule, Familie und Gemeinde – Elternarbeit, Schulgottesdienste und Schulseelsorge ... 507
c) Konturierungen in der Empowerment-Perspektive: Merkmale guten Religionsunterrichts im schulischen Gefüge ... 512
d) Zusammenfassung und Ausblick ... 516
6.4.4 Weiterführende Literatur ... 519

7. Ausblick

Anhang

Literatur ... 523
Register ... 574
Namen ... 574
Sachen ... 584

Vorwort

Religionspädagogik soll »pünktlich« agieren. So hat es Rudolf Englert bereits vor drei Jahrzehnten gefordert. Sie muss versuchen, gegenwärtige Entwicklungen sensibel wahrzunehmen, vor dem Hintergrund klar zu definierender Kriterien zu deuten, um handlungsorientierende Impulse geben zu können. Dazu gehört, nicht geschichtsvergessen zu agieren, sondern sich in der langen Traditionslinie christlich motivierten Lehrens und Lernens zu verorten und dabei die eigene Position deutlich zu markieren.

Die hier entwickelte Religionspädagogik versteht sich als kontextuelle Religionspädagogik. Sie reflektiert Lernprozesse von vornherein in ihrem Kontextbezug. Damit einher geht der Versuch, die – gerade auch in Sachen Religion – sehr unterschiedlichen Lebenswelten heutiger Menschen zu berücksichtigen und aufzunehmen. Dazu werden christlich motivierte Lehr- und Lernprozesse in problemgeschichtlicher, empirischer und komparativer sowie systematischer Perspektive in den Blick genommen und spezifisch konturiert, indem in Weiterentwicklung des Bildungsbegriffs auf Empowerment-Diskurse Bezug genommen wird.

Von dort her erhalten auch die handlungsorientierenden Perspektiven ihr eigenes Gepräge, die hinsichtlich der Lernorte Familie, Gemeinde und Schule exemplarisch vertieft werden.

In diesem Lehrbuch verdichtet sich viel von dem, was ich in den letzten Jahren seit meinem Ruf auf die Professur für Evangelische Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg im Jahr 2006 religionspädagogisch reflektiert und im Austausch mit Studierenden sowie Kolleginnen und Kollegen entwickelt habe. Ich habe hier viel im interdisziplinären Gespräch lernen können und danke dafür herzlich meinen Kolleginnen und Kollegen an der Theologischen Fakultät und der Philosophischen Fakultät III, deren kooptiertes Mitglied ich bin. Sehr profitiert habe ich zudem vom Austausch mit meinen Fachkollegen, mit denen ich auch Unfertiges bedenken konnte. Besonders danke ich Christian Grethlein, Christ-

hard Lück, Frank M. Lütze und Anne Steinmeier. Mit ihnen habe ich vieles im offenen Gespräch vertiefen und weiterentwickeln können. Das gilt auch für das regelmäßige Forschungskolloquium, in dem ich viele Impulse von meinen jüngeren Kolleginnen und Kollegen erhalten habe. Einige aus diesem Kreis haben mir auch bei der kritischen Durchsicht durch das Manuskript wertvolle Impulse gegeben. Dafür danke ich Georg Bucher, Tobias Foss, Ariane Schneider, Teresa Tenbergen und Ulrike Witten.

Clara Bertram, Theresa Beyrich, Philipp Gramstat, Franziska Grave, Merle Koller, Anika Mehner, Karsten Pahls und Charlotte Wagner halfen mir bei der Literaturrecherche, der Überprüfung der Quellen, der Erstellung des Namenregisters und den Korrekturen. Auch ihnen vielen Dank.

Wenn dieses Buch erscheinen wird, jährt sich der Geburtstag meines Vaters Werner Domsgen (1919–1998) zum 100. Mal. Ich gedenke seiner in großer Dankbarkeit. Erst als Katechet, später dann als Pfarrer hat er sich gemeinsam mit meiner Mutter Roswitha Domsgen mit Herz und Leidenschaft dafür eingesetzt, Evangelium in einer Gesellschaft zu kommunizieren, in der – staatlich forciert – Kirche und Religion an den Rand gedrängt wurden.

Dass die Kirchen in der Friedlichen Revolution 1989 zu Räumen des Aufbruchs wurden, gehört für mich zu den prägenden Erfahrungen meines Lebens. Die Einheit Deutschlands eröffnete mir Möglichkeiten, von denen ich früher nicht zu träumen gewagt hätte. Dazu gehört auch meine akademische Laufbahn. Vor allem aber ermöglichte sie mir, dass ich meine Frau Eva Domsgen kennenlernen konnte und wir gemeinsam mit unseren Söhnen Daniel, Johannes, Benjamin, Matthias und Jonas durchs Leben gehen können.

Meine Frau und unsere Söhne haben mir bei meinem Nachdenken über Fragen des religiösen Lehrens und Lernens in all den Jahren immer wieder neu die Fenster zum Leben aufgestoßen. Was sie für mich bedeuten, geht weit über die dürren Worte im akademischen Diskurs hinaus.

Halle, Wernigerode, 9. November 2018 Michael Domsgen

1.
Einführung

Religionspädagogik in einem Lehrwerk Evangelische Theologie vorzustellen und zu entfalten, heißt, sie in evangelischer Perspektive zu beschreiben. Das ist keineswegs nur als pragmatische Entscheidung zu begreifen, sondern nimmt ernst, dass es Religion »niemals abstrakt«, quasi »als religiöses ›Esperanto‹« gibt, sondern nur in »Gestalt einer konkreten, empirischen Religion«[1]. Deshalb kann es auch im Nachdenken über darauf bezogene Fragen des Lehrens und Lernens nicht eine einzige Religionspädagogik geben. Vielmehr schlagen sich in den religionspädagogischen Entwürfen immer auch die Spezifika bestimmter religiöser Positionierungen und Rückbindungen nieder.

1.1 Begriffliche Annäherungen

Entstanden ist der Begriff Religionspädagogik im Protestantismus an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, fand aber seit Anfang des 20. Jahrhunderts auch im Katholizismus Verwendung und wird dort bis in die Gegenwart hinein für den Bereich schulischen Lernens benutzt. Inzwischen wird er auch im Bereich des orthodoxen Christentums, des Judentums und des Islams angewendet,[2] so dass von »Religionspädagogik im Plural«[3] gesprochen werden kann.

Dabei ergeben sich innerhalb der unterschiedlichen religionspädagogischen Entwürfe gemeinsame Fragestellungen und Profilierungen. Sehr deutlich zeigt sich das in der Entwicklung der evangelischen und katholischen Religionspädagogik, die – »besonders seit den 1970er Jah-

1 Dressler, Unterscheidungen, 132.
2 Zum Überblick darüber vgl. Schweitzer, Religionspädagogik, 2015.
3 Schweitzer, Religionspädagogik im Plural, 66–74.

ren« – »weitgehend parallel verläuft«[4], aber doch – vor allem in ihrer kirchentheoretischen Rückbindung – ihre Spezifika aufweist. Auch zu den Religionspädagogiken anderer Religionen und Konfessionen ergeben sich vielfältige Bezüge. Dabei sind es vor allem die gemeinsamen Aufgabenfelder (das betrifft besonders den schulischen Religionsunterricht) sowie die gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen (hier wäre das interreligiöse Lernen zu nennen), die reflektiert werden. Allerdings ist hier auf »sehr unterschiedliche Entwicklungsstände in der Disziplinentwicklung«[5] zu verweisen. Religionspädagogische Gesamtentwürfe im Sinne einer modernen Theorie christlich-orthodoxer, jüdischer oder muslimischer Bildung liegen für Deutschland noch nicht vor, so dass vergleichende Perspektiven in dieser Richtung nur auszugsweise eingeholt werden können.[6]

Alle Religionspädagogiken eint, dass sie religiöse Lehr- und Lernprozesse reflektieren, also als Theorie einer Praxis zu verstehen sind. Insofern bleibt als erstes Zwischenergebnis festzuhalten: *Religionspädagogik ist die Theorie religiösen Lehrens und Lernens.*

1.1.1 Religiöses Lehren und Lernen im Modus von Bildung, Erziehung und Sozialisation

Religiöses Lernen geschieht – wie jegliches Lernen – nicht ausschließlich in organisierten und intentionalen, also absichtsvoll arrangierten Settings, sondern auch »spontan, ungeplant und nebenbei«[7]. Für Ersteres steht in prominenter Weise die Schule und für das Feld religiösen Lernens der Religionsunterricht. Auch die Gemeinde mit ihrer Konfirmandenarbeit ist hier zu nennen. Letzteres findet sich eher in der Familie, insofern Kinder im alltäglichen Vollzug am Beispiel ihrer Bezugspersonen bestimmte Einstellungen und Verhaltensweisen quasi nebenbei lernen. Allerdings ist beides auch miteinander verwoben. In der Schule beispielsweise wird eben nicht nur das gelernt, was in Lehrplänen fixiert

---

4 Wegenast, Geschichte der Religionspädagogik, 43.

5 Schweitzer, Art. Religionspädagogik, 2015, 1.

6 Einen guten Überblick zum Judentum und Islam gibt Schröder, Religionspädagogik, 365–388. Zum orthodoxen Christentum vgl. Stogiannidis, Leben und Denken; Danilovich, Religiöses Lernen im Jugendalter.

7 Porzelt, Grundlegung, 11.

ist. Vielmehr bilden Personen, Räume, Strukturen und Ordnungen ein eigenes Curriculum, also eine Art »heimlichen Lehrplan«[8], der den eigentlichen Lehrplan unterstützen, aber auch konterkarieren kann. Zudem ist zu berücksichtigen, dass dieselben intentional wie nichtintentional bestimmten Voraussetzungen bei unterschiedlichen Kindern zu verschiedenen Ergebnissen führen können. Denn Lernprozesse brauchen Impulse – ganz gleich ob sie bewusst oder unbewusst angestoßen werden –, aber sie verlaufen jeweils spezifisch, insofern die Lernenden diese Impulse individuell verarbeiten. Alle drei Aspekte müssen deshalb gleichermaßen im Blick sein. Sie markieren quasi drei Modi des Lernens, die zu unterscheiden, aber nicht zu trennen sind. Insofern lässt sich präzisierend festhalten: *Religionspädagogik ist die Theorie religiösen Lehrens und Lernens im Modus von Bildung, Erziehung und Sozialisation.*

Mit dem Bildungsbegriff, einem typisch deutschen und erst im 18. und 19. Jahrhundert aufkommenden Terminus, rückt der Einzelne in seiner Selbsttätigkeit und Selbstreflexivität in den Mittelpunkt, und das nicht nur im Blick auf sein Wissen. »Bildung meint Welterschließung, und diese beginnt in der frühesten Kindheit.«[9] Mit Peter Biehl (1931–2006) ließe sich formulieren: »Bildung umfaßt den lebenslangen, prinzipiell offenen Prozeß der Subjektwerdung des Menschen. Subjektwerdung vollzieht sich in Individualität, Sozialität und Mitkreatürlichkeit.«[10]

Bildung nimmt also den Lernenden über die individuelle Perspektive hinaus immer auch in seiner sozialen und kontextuellen Einbindung in den Blick. So verstandene Bildung steht in einer gewissen Spannung zur Ausbildung, wie sie in den Bildungsinstitutionen unserer Gesellschaft stattfindet. Die persönliche Entfaltung des Menschen ist zwar nicht ohne von außen kommende Anstöße denkbar, »sperrt sich aber gegen vorgeordnete Autorität, Zeitdruck und Effizienzdenken ebenso wie gegen vorgegebene Lernstoffe und Lernziele«[11]. Zur Bildung

---

8 Der Begriff wurde Ende der 1960er Jahre in Anlehnung an das englische »hidden curriculum« geprägt; vgl. Jackson, 29.

9 Schweitzer, Bildung, 28.

10 Biehl, Theologische Aspekte, 579.

11 Kunstmann, Religionspädagogik, 45. Die folgenden Seitenangaben im Text beziehen sich darauf.

gehören Freiheit und die Möglichkeit, in unterschiedlichen Situationen eigenständige Entdeckungen machen zu können. Alles im Leben kann bildend wirken, »faktisch tut das aber vor allem die intensive Begegnung, die eine innere Resonanz auslöst und als bedeutsam erfahren wird« (45). Religiöse Bildung hat dementsprechend eine »persönlich ausgeformte bzw. sich ausformende Religiosität« (46) im Blick. Insofern handelt es sich hier nicht nur um einen deskriptiven, sondern um einen normativen Begriff, worauf später noch zurückzukommen sein wird.

Einen anderen Akzent setzt der Erziehungsbegriff. Die damit bezeichnete Tätigkeit kann als Reaktion auf das Phänomen von Geburt und Tod verstanden werden. »Um die Gattung über den physischen Tod ihrer Mitglieder hinaus zu erhalten, entsteht [...] eine gesonderte Tätigkeit, welche dieses geschichtlich-gesellschaftliche Erbe erhält [...]. Dabei stellt sich Erziehung zunächst als Vermittlung des nichtgenetischen Erbes durch die ältere Generation an die jüngere dar.«[12] Der Erziehungsbegriff nimmt religiöses und christliches Lernen also von vornherein als interpersonales Geschehen in den Blick, wobei der Intentionalität, also der bewussten und zielgerichteten Einwirkung, ein besonderer Stellenwert zukommt. Auch hier ist das Subjekt ins Zentrum gestellt, weshalb Erziehung eine Doppelsinnigkeit auszeichnet. Sie setzt sich aus zwei Tätigkeiten zusammen, aus Aneignung und Vermittlung, wobei »die individuelle Verfasstheit des Zöglings, sein Modus« (73) zu berücksichtigen ist. Von hier aus kommen auch die Ortsbedingungen in den Blick. Denn »Erziehung lässt sich als ein Orthandeln begreifen, das Orte schafft, auf solche aufmerksam und sie zugänglich macht oder auch verschließt« (74). Man könnte hier – in Ergänzung zur Intentionalität, die an ein Sozialverhältnis gebunden ist, von der funktionalen Seite der Erziehung sprechen, insofern über bestimmte Verhältnisse Wirkungen erzielt werden sollen. »Subjekte können sich durch die Aneignung der Ortsbedingungen und der an diesen gegebenen sozialen Strukturen entwickeln, indem sie die Kontrolle über ihre Bewegungen in diesen Räumen gewinnen.« (74) Eine solche Sichtweise weitet den Erziehungsbegriff aus und geht in den Sozialisationsbegriff über, indem alle »Auswirkungen, die von sozialen, personalen und gegenständlichen Umwelten auf die Person ausgehen, etwa auch die ›unerwünschten Wirkungen‹

12 Winkler, Erziehung, 66. Die folgenden Seitenangaben im Text beziehen sich darauf.

von Erziehungsinstitutionen«[13] thematisiert werden. Mit dem Terminus Sozialisation wird also die Entwicklung der Persönlichkeit im sozialen und kulturellen Kontext beschrieben. Wie beim Bildungsbegriff wird damit die Gesamtheit des Lebenslaufs in den Blick genommen, dies allerdings nicht in der ausschließlichen Fokussierung des Subjekts, sondern »im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft« (80). Sozialisation als lebenslanger Prozess umfasst verschiedene Phasen. »Der primären, familialen Sozialisation folgt die sekundäre, Bildungs- und Ausbildungszeiten umfassende des Heranwachsenden und schließlich die tertiäre Sozialisation des Erwachsenen bis zum Alter.« (85) Dies kann jedoch aufgrund der Flexibilisierungen der Biographie deutlich divergieren.

1.1.2 Religiöses Lehren und Lernen in evangelischer Perspektive

Dass es trotz gemeinsamer struktureller Herausforderungen in den unterschiedlichen Modi religiösen Lehrens und Lernens sowie – damit verbunden – trotz vergleichbarer Bezugnahmen auf erziehungswissenschaftliche Diskurse zu unterschiedlichen Gewichtungen und Profilierungen in den einzelnen Religionspädagogiken kommt, hat mehrere Ursachen. Zum einen wirkt sich hier aus, dass pädagogisches Handeln in seiner Praxis nie nur wahrgenommen, sondern immer auch verbessert werden soll. Die dafür zu entwickelnden Leitbegriffe wechseln, was zu einem großen Teil an den Herausforderungen liegt, die der Kontext mit sich bringt. Zum anderen spielen immer auch theologische Perspektiven eine grundlegende Rolle. Wenn es Religion nie an sich, sondern nur in Gestalt verschiedener Religionen gibt, kann es auch keine einheitliche Religionspädagogik geben, sondern nur Theorien religiösen Lehrens und Lernens in bestimmten Perspektiven. In diesem Lehrbuch soll die evangelische Perspektive entfaltet werden, und zwar nicht primär im Sinne einer Konfessionszugehörigkeit, sondern im Rekurrieren auf das Evangelium als »maßgeblichen Bezugspunkt evangelischer Theologie«[14]. Deshalb ist ergänzend einzufügen: *Religionspädagogik ist*

---

13 Helsper, Sozialisation, 80. Die folgenden Seitenangaben im Text beziehen sich darauf.

14 Dalferth, Evangelische Theologie, 20.

die Theorie religiösen Lehrens und Lernens im Modus von Bildung, Erziehung und Sozialisation in evangelischer Perspektive.

Die diese Grundrichtung aufnehmende religionspädagogische »Leitfrage« lautet demensprechend, »wie eine das Christliche in Anspruch nehmende Praxis ›deutlicher evangelisch‹ werden könnte«[15]. Anstöße dazu kommen aus all denjenigen Diskursen, die diese Intention unterstützen, und sind nicht von ihrer Konfessions- und Religionszugehörigkeit abhängig. »Weder die Wissensbestände noch die Adressaten einer Religionspädagogik in evangelischer Perspektive müssen ›evangelisch‹ sein.«[16]

In dieser Grundtendenz sind auch die reformatorischen Impulse aufzunehmen und zu würdigen.[17] Sie geben dem religionspädagogischen Nachdenken eine eigene Prägung, insofern sie eine spezifische Art des Zugangs zum Evangelium beschreiben.

Religionspädagogisch ist die Offenlegung der eigenen Zugänge von entscheidender Bedeutung, wird dadurch doch eine Stoßrichtung markiert, mit der Gewichtungen vorgenommen und Materialien geordnet werden. Ein besonderes Gewicht erhält dies dadurch, insofern evangelisch motiviertes Lehren und Lernen nicht trennscharf vom allgemeinen Lehren und Lernen abgegrenzt werden kann. Zwar gibt es durchaus eine Spezifik, doch kommt es immer auch zu Überschneidungen. Einen gewissen Kulminationspunkt bildet die Frage nach der anthropologischen Verfasstheit in Sachen Religion.[18] Haben wir es hier mit einem jedem Menschen innewohnenden Bedürfnis, einer Sehnsucht oder einer Struktur zu tun, an die angeknüpft werden kann? Gehört Religion quasi zur »anthropologischen Grundausstattung«[19]? Diskutiert werden diese Fragen im religionstheoretischen Zugriff. Religion steht dann für eine spezifische Art und Weise der Welt- und Lebensdeutung, die an »Deutungsprozesse allgemeiner Art«[20] anknüpfen kann und in denen Menschen sich selbst »im Ausgriff auf eine letzte unbedingte und das eigene Dasein tragende Dimension der Wirklichkeit zu verstehen versu-

15 Schröder, Religionspädagogik, 13 (unter Verweis auf Dalferth, ebd.).
16 Ebd.
17 Vgl. die Ausführungen im zweiten Teil unter 2.1.4 sowie im vierten Teil unter 4.1.3.
18 Vgl. die Ausführungen im vierten Teil unter 4.1.1.
19 Englert, Religionspädagogische Grundfragen, 279.
20 Korsch, Religion – Identität – Differenz, 274.

chen«[21]. Ein solch weit gefasster Religionsbegriff dient hier als konstruierte Kategorie für eine Sammelbezeichnung jener »Sinnsysteme, Fragehaltungen und Erfahrungsweisen, in denen sich eine letzte Wertorientierung von einzelnen oder Gruppen ausspricht«[22]. Der große Vorteil einer solchen Sichtweise liegt in der Weitung der Wahrnehmungsperspektive. Die »semantische Offenheit und pragmatische Vielfalt« des Religionsbegriffs verhilft dazu, die »Grenzen des Gegenstandsbereichs«[23] einer Religionspädagogik auszuloten. Zugleich besteht die Gefahr einer verengten Bestimmung, indem beispielsweise Lebensstilfragen eher sekundär in den Blick geraten. Karl Ernst Nipkow (1928–2014) hat auf die damit verbundenen Probleme bereits früh weitsichtig hingewiesen und dafür plädiert, Religionspädagogik nicht von einem allgemeinen Religionsbegriff her zu begründen.[24] Als diskursstiftender, das Gespräch eröffnender Terminus hat er eine große Kraft, die aufzunehmen ist. Als »identity marker« einer Religionspädagogik, die sich pädagogisch *und* theologisch verortet, ist er nur schwerlich geeignet, weil er in der Gefahr steht, in seiner Kontur unscharf zu werden.

Religionspädagogik als Wissenschaft zwischen Theologie und Pädagogik steht hier in einer gewissen Spannung, auf die bereits Günter R. Schmidt (geb. 1935) eindrücklich hingewiesen hat, indem er zwischen einer allgemeinen und einer christlichen Religionspädagogik unterscheidet, insofern jede der beiden Bezugswissenschaften dazu tendiere, »innerhalb ihres Rahmens eine Religionspädagogik zu entwickeln«[25]. Während Erstere die Pluralität religiöser Ansprüche in den Blick nimmt, »ohne über ein eigenes fachliches Kriterium zur Bewertung ihrer Wahrheit zu verfügen« (24 f.), geht Letztere vom Wahrheitsgehalt christlicher Symbole aus, reflektiert deren Verstehen, versucht »Begegnungen mit Erscheinungsformen gegenwärtigen christlichen Lebens« (31) zu vermitteln und von ihnen her »ethische Besinnung und ein persönliches Ethos zu fördern« (32). Letztlich jedoch geht es nicht um ein Entweder-Oder, sondern vielmehr um eine Vermittlung beider Perspektiven. Religionspädagogik hat religiös relevante Lernprozesse

21 Lauster, Religion als Lebensdeutung, 146.
22 Nipkow, Grundfragen 1, 169.
23 Schröder, Religion, 193.
24 Vgl. Nipkow, Grundfragen 1, 129–166.
25 Schmidt, Religionspädagogik zwischen Theologie und Pädagogik, 21. Die folgenden Seitenangaben im Text beziehen sich darauf.

möglichst weit wahrzunehmen, »bleibt aber um ihrer theologischen Urteilsfähigkeit und ihrer Handlungsorientierung willen wesentlich auf das Christentum (*mutatis mutandis* auf Judentum oder Islam) bezogen«[26]. In der Wahrnehmungsperspektive ist sie dazu angehalten, religiöse Kommunikation möglichst breit in den Blick zu nehmen. Der religionstheoretische Diskurs bietet hier vielfältige Anregungen. In evangelischer Perspektive liegt der Fokus jedoch auf der Kommunikation des Evangeliums im Medium von Bildung, Erziehung und Sozialisation. Evangelische Religionspädagogik ist keine reine Wahrnehmungswissenschaft, sondern ist als Handlungswissenschaft immer auch der Anregung und Verbesserung von am Evangelium orientierten Lernprozessen verpflichtet.

Lehr- und Lernprozesse in evangelischer Perspektive zu beschreiben, will zwar zur Integration unterschiedlicher Perspektiven beitragen, möchte dabei jedoch »nicht integralistisch«[27] sein, zielt also nicht »auf ein geschlossenes christliches pädagogisches System«, sondern will in »wechselseitiger Offenheit und Respektierung der jeweiligen Eigenständigkeit«[28] theologische und nichttheologische Perspektiven miteinander verschränkend aufnehmen. Das trifft auch und im Besonderen auf die Zielbestimmung religionspädagogischen Arbeitens zu.

1.1.3 Religiöses Lehren und Lernen im Horizont christlich motivierten Empowerments

In der Gegenstandsbestimmung einer Religionspädagogik, die sich ihrer theologischen und pädagogischen Verortung gewiss ist, hat sich die Formel von der Kommunikation des Evangeliums bewährt. Die auf Ernst Lange (1927–1974) zurückgehende Formulierung ist religionspädagogisch nicht nur deshalb von Interesse, weil sie theologische (Evangelium) und erfahrungs- bzw. humanwissenschaftliche Perspektiven (Kommunikation) zusammenführt, sondern auch, weil sie den Menschen als Kommunizierenden von vornherein in seinen Beziehungen zu anderen wahrnimmt und auf diese Weise die Kontextualität mit berücksichtigt. Ebenso wichtig ist, dass damit in Erinnerung gerufen

26 Schröder, Religion, 193.
27 Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung, 18.
28 Ebd.

wird, dass »der Vorgang des Kommunizierens konstitutiv in Wechselwirkung steht mit dem Gehalt des Evangeliums, oder schärfer: dass sich das Evangelium (für diejenigen, die an der Kommunikation teilhaben) erst im Vollzug von Kommunikation konstituiert«[29]. Allgemein menschliche und christliche Kommunikationsformen gehen ineinander über. Für eine am Evangelium orientierte Religionspädagogik heißt das, dass sie einerseits in der Wahrnehmung auf allgemein menschliche Kommunikationsformen bezogen ist, andererseits jedoch in der Handlungsorientierung eine vom Evangelium bestimmte Richtung anbahnen will. Denn das Evangelium selbst ist »von menschlichen Kommunikationsvorgängen zwar nicht zu trennen, wohl aber zu unterscheiden, handelt es sich doch nicht um eine fixierbare Lehre, sondern um das Ereignis und Widerfahrnis, dass Gottes heilvolle Gegenwart des Lebens einen Menschen verändert und neu orientiert«[30]. Hier liegt die inhaltliche Spezifik wie auch die Zielrichtung von Lehr- und Lernprozessen, die sich am Evangelium orientieren und von ihm inspiriert sind.

Worin liegt die Zielrichtung religionspädagogischer Bemühungen? Im Fachdiskurs finden sich unterschiedliche Bestimmungen, die in aller Regel eher abstrakt ausfallen. Friedrich Schweitzer (geb. 1954) spricht mit Blick auf die Lebensgeschichte von »Identitätsbildung und Sinnfindung«[31], Bernd Schröder (geb. 1965) von »›Subjektwerdung fordern‹ als Maxime religionspädagogisch reflektierten Handelns«[32] oder Joachim Kunstmann (geb. 1961) (unter Aufnahme von Überlegungen von Ulrich Hemel (geb. 1956) von »Mündigkeit und Emanzipation, Reife und Identität, Menschenwürde und Humanität«[33], wobei er zu Recht anmerkt, dass diese »ausgesprochen plausible und weit reichende Liste […] bis heute religionspädagogisch kaum wirklich eingelöst«[34] ist.

[*Identität*]

Mit dem Identitätsbegriff rückt die allgemein menschliche Frage »Wer bin ich?« in das Blickfeld. Dabei sind Aspekte der Selbst- und Fremdwahrneh-

29 Schröder/Domsgen, Vorwort, 9 (im Original teilweise kursiv).
30 Körtner, Dogmatik,18 f.
31 Schweitzer, Religionspädagogik, 69.
32 Schröder, Religionspädagogik, 232.
33 Kunstmann, Religionspädagogik, 46.
34 A. a. O., 47.

mung zu bedenken. Die eigene Sichtweise und diejenigen der anderen sind zu kombinieren. »Der einfachste anthropologische Zugang zu Identität liegt demnach in dem Phänomen, dass sich jeder Mensch selbst wahrnimmt und von anderen wahrgenommen wird«[35]. Insofern treten sozial-kulturelle Beziehungen in das Blickfeld. »Historisch gesehen ist die sogenannte *Moderne* als entscheidender Beschleuniger von Identitätsfragen anzusehen, da erst in modernen Gesellschaften die Fragen nach der eigenen Positionierung, dem eigenen Lebensentwurf und schließlich auch der eigenen religiösen Orientierung von breitenwirksamer Relevanz werden«[36]. Insgesamt gesehen entwickelt sich Identität »als eine Balanceleistung des Individuums, das sich ständig in einem Aushandlungsprozess rund um Kohärenz, Kontinuität, Autonomie bzw. Anerkennung und Authentizität befindet«[37]. Zwei Hauptströme lassen sich in der Entwicklung der Diskussion aufzeigen: Erik H. Erikson (1902–1994) profilierte Identität als psychosoziales Entwicklungsthema. Darauf bauen dann Überlegungen in der sozialpsychologischen Forschung auf (Heiner Keupp, geb. 1943). Ein zweiter Strom geht auf George Herbert Mead (1863–1931) zurück, der das Zueinander von Individuum und Gesellschaft in das Zentrum rückt. Religionspädagogisch ergeben sich daraus zwei wichtige Grundthemen, auf die Viera Pirker (geb. 1977) verweist. Zum einen treten in der Betonung des emanzipatorischen Aspekts Mündigkeit und Handlungsfähigkeit als grundlegende Perspektiven in das Zentrum. Fragen der religiösen Identität sind dabei nicht ausschließlich im Fokus. Vielmehr bildet Religion den »handlungsleitenden Kontext […] im Glauben an die Entfaltung des Einzelnen, im Eintreten für die Anderen und für seine Rechte sowie im unbedingten Ernstnehmen des Subjekts«[38]. Zum anderen ergibt sich gerade hier die Anfrage, ob sich Religionspädagogik auf die »Ausbildung *religiöser Identität*« zu beschränken habe, wobei sich hier grundlegende Fragen ergeben, die zu reflektieren wären: »Ist religiöse Identität ein Grundmuster der Persönlichkeit oder ein Teilaspekt unter vielen? Bildet der Glauben das Zentrum religiöser Identität? Kann ein solches Zentrum überhaupt pädagogisch erreicht werden? Ist religiöse Identität ein kollektiver oder ein individueller Begriff? Wie wird sie für Andere sichtbar und erfahrbar? Wie geben Kinder, Jugendliche und Erwachsene subjektiv Auskunft über ihre religiöse Identität?«[39]

[*Subjektwerdung*]

Wer vom Subjekt redet, nimmt den einzelnen Menschen in den Blick, bleibt dabei aber nicht auf der beschreibenden (deskriptiven) Ebene stehen, sondern formuliert damit auch eine Zielvorstellung (normative Ebene). Subjekt steht

35 Altmeyer, Identität, 2.
36 Ebd.
37 Pirker, Identität, 39.
38 A. a. O., 42.
39 Ebd.

für das, »worauf Entwicklung, Selbstverwirklichung, Bildung, aber auch Sozialisation und Erziehung (als grundlegende Formen der Einwirkung Anderer auf den Einzelnen), zielen beziehungsweise zielen *sollten*«[40]. Gemeint sind damit die Bewusstheit seiner selbst, die gleichberechtige Anerkennung anderer, die Lebensgestaltung in Freiheit und Verantwortungsübernahme für sich selbst, für andere und die gesellschaftliche und natürliche Umwelt. Religionspädagogisch steht die Orientierung am Subjekt für die programmatische Abkehr von einer sich an Inhalten und deren Reproduktion orientierenden Erziehung hin zur *»pädagogischen Grundfigur einer ›Freiheit eröffnenden Führung‹«*[41]. Daraus resultiert eine Sensibilität für die »Sinnrichtung der auf Befreiung des Menschen gerichteten Botschaft«[42], die auch in pädagogischen Bezügen ihren Niederschlag finden muss. Bernd Schröder spricht deshalb von »Subjektwerdung fördern« als »Maxime religionspädagogisch reflektierten Handelns«[43].

Allerdings wird der inzwischen religionspädagogisch selbstverständlich gebrauchte Begriff des Subjekts oft sehr allgemein und abstrakt verwendet. Mit Reinhold Boschki (geb. 1961) lässt sich deshalb kritisch festhalten: »Der Blick ist auf die konkreten Subjekte zu richten, die als Mädchen und Jungen, Jugendliche und Erwachsene, Männer und Frauen in Berührung mit religiösen Bildungsmaßnahmen kommen (sollen). Auch wird die grundsätzliche Ambivalenz des Subjekts zu wenig reflektiert, wenn der Fokus religionspädagogischer Theoriebildung einseitig auf dem Subjekt als bildungsnah und lernbereit liegt. Macht-, Gesellschafts- und ökonomiekritische Analysen müssen stärker rezipiert werden, um die sozialen Ohnmachtsstrukturen zu erfassen, in denen Subjekte heute leben.«[44]

[*Mündigkeit*]

Ursprünglich wurde mit dem Begriff die Stellung des Hausherrn gegenüber seinen Familienangehörigen und dem Gesinde bezeichnet. Mündig zu sein, bedeutete, sich aus der Herrschaft und dem Schutz des Hausherrn gelöst zu haben. Darin eingeschlossen sind zwei Komponenten: »Unabhängigkeit als Negation eines vergangenen und Selbständigkeit als Behauptung eines gegenwärtigen Zustandes.«[45] Immanuel Kant (1724–1804) definierte Aufklärung als »Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit«[46] und forderte dazu auf: »Habe den Mut, dich deines eigenen Verstandes zu

40 Schröder, Religionspädagogik, 233.
41 Nipkow, Grundfragen 2, 96.
42 Ebd.
43 Schröder, Religionspädagogik, 232–248.
44 Boschki, Subjekt, 8.
45 Sommer, Mündigkeit, 225.
46 Kant, Beantwortung, 53.

bedienen!«[47] Damit ist die Richtung vorgegeben, in der die emanzipatorische Pädagogik, die seit den 1970er Jahren aufkam, den Mündigkeitsbegriff aufnahm. »Sie erhob die Mündigkeit des Subjekts, die aus dem Kampf gegen die aufoktroyierten gesellschaftlichen Zwänge erwächst, zum Zweck von Erziehung und Bildung und damit zum konstitutiven Prinzip der Erziehungswissenschaft.«[48] Um die Umsetzung solcher Perspektiven hat sich vor allem der brasilianische Pädagoge Paulo Freire (1921–1997) verdient gemacht, dessen konzeptionelle Überlegungen auch religionspädagogisch rezipiert wurden.[49]

In der Summe zeichnet sich als Konsens ab, »einen positiven Beitrag für die Ich-Stärkung zu leisten«[50]. Allerdings ergibt sich hier die Gefahr eines bloß affirmativen Anschlusses an allgemein Plausibles, bei der die Sperrigkeit und bisweilen auch Widerständigkeit theologischer Perspektiven nicht immer gleichermaßen deutlich zur Sprache kommen. Zudem zeigt sich, dass die Lebenswirklichkeiten heutiger Menschen so plural sind, dass Verallgemeinerungen nur schwer einbezogen werden können.

[*affirmativ*]
Das lateinische *affirmare* bedeutet bestätigen, befestigen, bekräftigen. Affirmativ sind Aussagen dann, wenn sie bejahend, bestätigend bzw. zustimmend ausfallen. In sprachwissenschaftlicher Perspektive steht affirmativ im Gegensatz zu einer pejorativen (lat. *peior*, schlechter), also negativ wertenden Bedeutung.

Notwendig wäre eine Zielbestimmung, die inhaltlich profiliert werden kann und gleichzeitig dynamisch genug ist, um unterschiedliche menschliche Verfasstheiten und gegenwärtige Herausforderungen aufzunehmen. Das wird an späterer Stelle genauer zu entfalten sein. An dieser Stelle genügt es, sich Karl Ernst Nipkows Maßgabe einer Religionspädagogik zu vergegenwärtigen, die sich theologisch wie pädagogisch vergewissert: »Die pädagogische Sachgemäßheit muß gleichsam vom Theologen theologisch gefordert, die theologische Sachgemäßheit vom Pädagogen pädagogisch gefordert werden können.«[51]

---

47 Ebd.
48 Mette, Mündigkeit, 50.
49 Vgl. Freire, Unterdrückung und Befreiung; Ders., Bildung und Hoffnung; Ders., Pädagogik der Autonomie.
50 Ziebertz, Warum die religiöse Dimension der Wirklichkeit erschließen?, 116.
51 Nipkow, Grundfragen 1, 178.