

Rudolf Englert

Religions- pädagogische Grundfragen

Anstöße zur Urteilsbildung

2. Auflage

Kohlhammer

Rudolf Engler

Religionspädagogische Grundfragen

Anstöße zur Urteilsbildung

Zweite, durchgesehene Auflage

Verlag W. Kohlhammer

*Meinem verehrten Lehrer
Friedel Bitter*

Alle Rechte vorbehalten
© 2008 W. Kohlhammer GmbH Stuttgart
Gesamtherstellung:
W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG, Stuttgart
Printed in Germany

ISBN 978-3-17-020826-1

Inhalt

Einführung	7
I. Was ist Religionspädagogik?	9
1. Zum Verhältnis von Glaube und Bildung	11
2. Zu den Grundlagen religionspädagogischer Theoriebildung	20
3. Zum Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik	35
II. Welche Herausforderungen stellt die religiöse Gegenwartssituation?	46
4. Religionspädagogik im Pluralismus der Religionen und Kulturen ..	48
5. Zivilreligion als religionspädagogisches Problem	59
6. Religiöse Suchbewegungen zwischen Mystik und Aufklärung	70
III. Was haben wir an unserer religiösen Tradition?	81
7. Zum Umgang mit Tradition im Zeichen religiöser Pluralität	83
8. Zum religionspädagogischen Gebrauch von Tradition	96
9. Unter dem Eindruck von Traditionen verändert sich der Ausdruck der Welt	107
IV. Was ist Korrelation?	122
10. Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang	124
11. Akzentverschiebungen in der Korrelationsdidaktik	134
12. Korrelation – Ja? Nein? Wie? Didaktische Gestaltungsmöglichkeiten des Gesprächs mit der Tradition	148
V. Zur Aufgabe religiöser Bildung	159
13. Zum Bildungswert religiösen Lernens	161
14. Zum Verhältnis von Bildung und Bindung – Begründung und Profil kirchlicher Erwachsenenbildung	173
15. Mehr als eine hilfreiche Essenz zum Aufbau seelischer Wellness Zum Gesellschaftsbezug religiöser Erwachsenenbildung	184

VI. Zur Lehrbarkeit von Religion	196
16. Zur Geschichte des Lehrbarkeitsproblems	198
17. Wie lehren wir Religion – unter den Bedingungen des Zerfalls ihrer vertrauten Gestalt?	207
18. Religionsunterrichtliche Bildungsstandards und das Lehrbarkeitsproblem	217
VII. Zum Sinn schulischen Religionsunterrichts	233
19. Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens	235
20. Der Religionsunterricht im Spannungsfeld konfligierender Optionen	243
21. Der Religionsunterricht vor der Frage nach seinem Ertrag	256
VIII. Warum einfache Fragen manchmal so schwer zu beantworten sind ...	270
22. Was ist ein religiöser Lernprozess? Über die Rolle produktiver Vor-Urteile für die religionspädagogische Arbeit	272
23. Wozu religiöse Bildung? Über strukturelle Probleme im religionspädagogischen Legitimationsdiskurs	287
24. Haben wir die Theorien, die zu unserer Geschichte passen? Über die Bedeutung formativer Erfahrungen für die religionspädagogische Theoriebildung	302
Nachweis der Erstveröffentlichungen	319

Einführung

Die Ausdrucksformen von Religion und Religiosität haben sich binnen eines halben Jahrhunderts einschneidend verändert. Diese Veränderungen gehorchen nicht einem einzigen großen Trend. Vielmehr ist die Situation vor allem pluraler, unübersichtlicher und uneindeutiger geworden. Im pädagogischen Umgang mit Religion musste und muss auf diese Entwicklungen reagiert werden. Dementsprechend haben sich Religionspädagog/innen immer wieder neu zu fragen, in welchem Interesse und auf welche Zielsetzungen hin sie Menschen bei deren Auseinandersetzung mit Religion unterstützen wollen. Das führt dazu, dass sich die verschiedenen Formen religionspädagogischer Praxis in einem Prozess dauernder Revision befinden.

Dies wiederum prägt die Verfassung der Religionspädagogik als der auf diese bewegte Praxis bezogenen wissenschaftlichen Disziplin. Hier kann man sich nicht auf der Basis gesicherter Grundlagen einer immer geringer werdenden Zahl noch offener Probleme zuwenden, sondern muss damit rechnen, dass sich die drängendsten Fragen von heute übermorgen von selbst erledigt haben und dafür manches, was eben noch als konsensfähig galt, unter dem Eindruck neuer Entwicklungen höchst umstritten sein wird. Von daher verwundert es nicht, dass die Religionspädagogik den Eindruck erwecken kann, als erliege sie ständig wechselnden Moden. Die oft geringe Beständigkeit religionspädagogischer Leitbegriffe und Konzepte kann man als Anzeichen dafür sehen, dass hier nicht gründlich genug geforscht und intensiv genug nachgedacht wird; man kann darin aber auch den Willen erkennen, den sich wandelnden Inkulturationserfordernissen einer „Kommunikation des Evangeliums“ wirklich gerecht zu werden.

Beim zweiten Blick auf die religionspädagogischen Auseinandersetzungen der letzten Jahrzehnte sind jedoch durchaus gewisse Tiefenstrukturen zu erkennen. Was sich auf dieser Ebene durchhält, sind allerdings weniger Konzepte oder Theorien als vielmehr Fragen - an denen man sich in variierenden Kontexten immer wieder neu abarbeitet; Fragen, die man offensichtlich nicht „erledigen“, denen man offenbar aber auch nicht entkommen kann. Auf diese religionspädagogischen Grundfragen konzentriert sich das vorliegende Buch. Sein Autor hofft, dass die Leser/innen sich hineinziehen lassen in die Kontroversen, die an diesen Fragen aufbrechen, und aus der Verstrickung in sie bereichert hervorgehen.¹

Die Themen, die in diesem Buch bearbeitet werden, betreffen also gewissermaßen die Grund-Struktur religionspädagogischen Denkens und Arbeitens: Das beginnt

¹ Das Buch richtet sich nicht an Leser/innen, die einen ersten Überblick über die Religionspädagogik in ihrer ganzen Breite gewinnen wollen. Dafür steht eine Reihe ausgezeichnete Kompendien und Gesamtdarstellungen zur Verfügung: vgl. z.B. F. Schweitzer, Religionspädagogik, Gütersloh 2006; G. Lämmermann, Arbeitsbuch Religionspädagogik, Gütersloh 2005; J. Kunstmann, Religionspädagogik. Eine Einführung, Tübingen 2004; G. Bitter u.a. (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002; N. Mette/F. Rickers (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, 2 Bde., Neukirchen-Vluyn 2001; Chr. Grethlein, Religionspädagogik, Berlin 1998; N. Mette, Religionspädagogik, Düsseldorf 1994/2006.

mit Fragen des wissenschaftlichen Selbstverständnisses (z.B. nach der Theologizität der Religionspädagogik) und der Bewertung der religiösen Gegenwartssituation (Ist die Säkularisierungsthese wirklich überholt?), geht über die Fragen nach dem Anspruch religiöser Traditionen und nach der Möglichkeit einer „Korrelation“ bis hin zu den Fragen nach der Lehrbarkeit von Religion und dem Sinn schulischen Religionsunterrichts.

Die meisten Abschnitte des Buches basieren auf anderswo bereits veröffentlichten Aufsätzen. Auch wenn fast alle dieser Aufsätze aus den letzten Jahren stammen, habe ich sie durchgängig überarbeitet, einige davon sehr weitreichend (vgl. den Nachweis der Erstveröffentlichungen am Ende des Buches). Auf diese Weise ist, so hoffe ich, ein in sich gefügtes Ganzes entstanden, das deutlich mehr ist als nur eine Sammlung von Einzelstücken. Um dies zu unterstreichen, wurden auch die Titel der Aufsätze entsprechend angepasst.

Die acht Hauptkapitel des Buches sind jeweils „eingeklappt“ zwischen Ein- und Ausleitungen. Die Einleitungen – zur jeweiligen Fragestellung und ihren neuralgischen Punkten – wollen die Leser/innen in konzentrierter Form auf die Thematik des entsprechenden Kapitels vorbereiten. Die Ausleitungen – mit Fragen zur Diskussion und Hinweisen zur weiteren Vertiefung – wollen den Dialog mit den Leser/innen aufnehmen. Auf diese Weise soll dazu animiert werden, sich selbst ein Urteil zu bilden und den Diskurs zu den hier aufgenommenen Fragen eigenständig fortzusetzen, in persönlicher Auseinandersetzung, in religionspädagogischen Seminaren, Kolloquien, Fortbildungen oder wo auch immer.

Zum spezifischen Charakter dieses Buches, Grundfragen zu entfalten und zur Urteilsbildung einzuladen, gehört auch, dass markiert wird, in welche Richtung sich die Diskussion eines Aspekts noch weiter entfalten ließe oder wo sich Anschlussmöglichkeiten an andere Diskurse ergeben. Dies ist die Aufgabe der Fußnoten. Viele Veröffentlichungen verzichten mittlerweile auf dieses Instrument und ersetzen es durch in Klammer gesetzte Referenzhinweise (die gerade in geisteswissenschaftlichen Zusammenhängen oft mehrdeutig bleiben). Hier wird anders verfahren – und ich kann nur hoffen, dass dies den Gewinn der Lektüre erhöht und nicht als Rückfall in ein fußnotenbewaffnetes Gelehrtentum erscheint.

I. Was ist Religionspädagogik?

Die Fragestellung

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit Fragen der religionspädagogischen Wissenschaftstheorie. Was also ist und wie funktioniert die Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin? Hier wird das Gelände abgesteckt, das dann im Weiteren durchmessen werden soll.

Streckenweise kann man eine Wissenschaft betreiben wie ein Handwerk: in den Werkzeugkasten greifen und mittels der bewährten Instrumente anfertigen, was „angesagt“ ist: eine Quelle rekonstruieren, einen Text auslegen, einen Fragebogen erstellen, einen Aufsatz über das Jesus-Bild heutiger Jugendlicher schreiben usw. Solche Tätigkeiten bestimmen vielfach den Alltag wissenschaftlicher Arbeit. Eine derartig pragmatische Vorgehensweise ist allerdings nur möglich, wenn es einen halbwegs tragfähigen Konsens darüber gibt, wofür das jeweilige Handwerk gut ist und was eine fachlich gediegene Arbeit auszeichnet. Ein solcher Konsens muss vor allem drei Punkte umfassen: 1. Welchem Interesse soll ein bestimmtes wissenschaftliches Erkenntnisbemühen dienen (Erkenntnisinteresse)? 2. Auf welches Segment bzw. auf welche Dimension der Wirklichkeit bezieht sich dieses Erkenntnisbemühen (Gegenstandsbereich)? Und 3. Auf welche Weise gelangt man in der jeweiligen Wissenschaft zu als verlässlich geltender Erkenntnis (Methodologie)?

Wer die Forderung erhebt, dass man sich über diese Punkte ausdrücklich vergewissern müsse, betreibt keineswegs eine unnötige Verkomplizierung der Dinge. Kompliziert wird die wissenschaftliche Alltagsarbeit vielmehr dann, wenn die Klärung dieser wissenschaftstheoretischen Fragen vernachlässigt wird. So wird man sich im Falle der Religionspädagogik heute etwa fragen müssen: Besteht das primäre Interesse dieses Faches in der präzisen Wahrnehmung gegenwärtiger Ausprägungen von Religiosität oder in einer Verbesserung der von Christ/innen verantworteten Praxis religiöser Erziehung und Bildung? Wenn man sich über diesen Punkt im Unklaren ist, wird man nicht einmal das Spektrum möglicher Themen für eine religionspädagogische Examensarbeit begründet abstecken können. In einem Bild gesprochen: Wissenschaftstheoretische Reflexion versucht das Gerüst zu erstellen, innerhalb dessen die einzelnen Erkenntnisbausteine erst ihren vollen Wert erhalten.

Die neuralgischen Punkte

Obwohl es hier um das Grundgefüge religionspädagogischer Arbeit geht, gibt es auch in diesem Bereich immer wieder Verschiebungen. So kann es etwa zu Umakzentuierungen des Erkenntnisinteresses oder zu Erweiterungen des Gegenstandsbereichs kommen. Solche Verschiebungen geschehen in einer „scientific community“ selten in zwanglosem Einvernehmen. Mitunter bleiben unterschiedliche „Ansätze“ und verschiedene Auffassungen von den Gütestandards wissenschaftlichen Arbeitens nebeneinander bestehen. Zwei religionspädagogische Kontrover-

sen aus jüngerer Zeit können dies verdeutlichen: 1. Die Frage nach dem rechten Zueinander von Theologie und Empirie in der Religionspädagogik¹ und 2. die Frage nach der Stellung der Religionspädagogik im Ganzen der Theologie². Beide Punkte betreffen zentrale Aspekte der Identität des Faches. Und in beiden Fällen geht es im Kern um die Theologizität der Religionspädagogik. Worin eigentlich besteht diese Theologizität und welche Rolle spielt sie in religionspädagogischen Reflexions- und Forschungsprozessen?³ Kann sich die Religionspädagogik als die „Mitte der Theologie“ betrachten,⁴ weil sie das Bemühen um eine Erschließung christlicher Lebensperspektiven wie kein anderes Fach mit den Lebenswirklichkeiten konkreter Adressat/innen in Beziehung bringen muss? Oder sollte sie eher auf Distanz zu den konfessionellen Theologien gehen und sich stärker als erziehungswissenschaftliche Disziplin verstehen: als eine Art „regionaler Pädagogik“, die dem Einzelnen helfen möchte, seine wie auch immer inhaltlich ausgeprägte Religiosität in Richtung je größerer religiöser Autonomie zu entwickeln?

Die nachfolgenden drei Texte gehen davon aus, dass eine von Christinnen und Christen verantwortete Religionspädagogik in der Praktischen Theologie verortet ist (bei einem starken Bezug zum erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Diskurs) und dass religionspädagogischer Theorie und Praxis so etwas wie ein „soteriologisches Vor-Urteil“ zugrunde liegt (auch wenn dies immer wieder kritisch befragt werden muss). Dies ist eine durchaus bestreitbare Position. Jedenfalls lassen sich die Akzente in dieser Frage auch deutlich anders setzen als es hier geschieht. So kann man etwa fragen, inwieweit sich die heute beobachtbare Tendenz zu einer thematischen Ausweitung religionspädagogischer Forschung (weit über die klassischen Praxisfelder christlich-kirchlicher Erziehung und Bildung hinaus) mit deren Verankerung in einer Praktischen Theologie konfessioneller Prägung noch verträgt; zumal diese Ausweitung des forscherschen Interesses mit einer Reduzierung des für die Praktische Theologie eigentlich konstitutiven handlungsorientierenden Interesses einhergeht – das sich überdies mittlerweile fast ausschließlich auf den Religionsunterricht konzentriert. Die Tendenz ist unübersehbar: Die Religionspädagogik hat sich von einer Interventionswissenschaft in Richtung einer Wahrnehmungswissenschaft bewegt, von einer Theorie christlich-kirchlicher Praxis in Richtung einer Hermeneutik religiöser Kultur.⁵

¹ Vgl. dazu A. Bucher, Theologie und Religionspädagogik – schon immer empirisch!, in: Katechetische Blätter 131 (2006) 286-292; U. Greiner, „Wie sollen wir eigentlich die Ergebnisse deuten?“, in: Katechetische Blätter 131 (2006) 293-299.

² Vgl. dazu M. Rothgangel/E. Thaidigsmann (Hg.), Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs, Stuttgart 2005; W. Ritter/M. Rothgangel (Hg.), Religionspädagogik und Theologie. Enzyklopädische Aspekte, Stuttgart 1998.

³ Vgl. in diesem Buch S. 33f.

⁴ Vgl. den Titel des von Rothgangel/Thaidigsmann herausgegebenen Sammelbandes (vgl. Anm. 2).

⁵ Kritisch dazu: R. Englert, Soll die Religionspädagogik eine Wahrnehmungswissenschaft werden?, in: Keryks 2/2004, 97-118; s. a. F. Schweitzer, Religionspädagogik, Gütersloh 2006, 267ff.

1. Zum Verhältnis von Glaube und Bildung

1. Die Grundfrage der Religionspädagogik – Zum Verhältnis von Glaube und Bildung

Im Zentrum religionspädagogischen Denkens steht die Frage nach dem Verhältnis von Glaube und Bildung – wobei diese zunächst in dem jeweils umfassenden Sinne menschlicher Grundvollzüge zu verstehen sind: als Vertrauen auf die Dignität und Verlässlichkeit von zum alltäglichen Einsatz des Lebens motivierenden „Verheißungen“ („Glaube“) und als Bemühen, eine bestimmte Vision „wahren“, „gelingenden“ Menschseins zur allmählichen und den eigenen individuellen Möglichkeiten entsprechenden Ausprägung zu bringen („Bildung“). So gesehen, ist Bildung auf Glaube verwiesen: auf das Vertrauen, dass die sie leitende Vision individuellen Sein-Könnens wirklich einen Weg zum Leben weist; umgekehrt aber ist auch Glaube auf Bildung verwiesen: auf das Bemühen, Verständnis, Kräfte und Fähigkeiten so zu entwickeln, dass der Grund dieses Vertrauens vom Einzelnen tiefer erschlossen und lebenspraktisch auf eine Weise bezeugt werden kann, die nicht hinter den Möglichkeiten dieses konkreten Menschen zurückbleibt. Bildung und Glaube stehen demnach in einem wechselseitig wirksamen Konstitutionszusammenhang.

In dieser elementaren Form stellt sich das Bildungsproblem den Christen von Anfang an und durchaus auch da, wo sie es in seinem überkommenen Verständnis als für sich bedeutungslos ignorieren. Denn durch das Evangelium vom in Kreuz und Auferweckung Jesu Christi widerfahrenen Heil scheint die Differenz zwischen nach herkömmlichen Maßstäben, vor allem der griechischen Paideia, aber auch der jüdischen Tora-Gelehrsamkeit, Gebildeten und Ungebildeten radikal relativiert (vgl. dazu Gal 3,28; 1 Kor 12,13; Röm 10,12). Muss nicht von daher die Bemühung um körperliche Gewandtheit, um grammatische und rhetorische Kenntnisse, um politische Urteilsfähigkeit usw., der nach griechischer Auffassung im Zusammenhang mit der Einübung in ein tugendhaftes Leben (areté) durchaus „soteriologische“ Bedeutung zukam, aus christlicher Sicht belanglos, ja bedenklich erscheinen? „Hat Gott nicht die Weisheit der Welt als Torheit erwiesen?“ (1 Kor 1,20) – Doch dies kann, auch wenn die paulinische Torheitsmotivik immer wieder zum Ausgangspunkt radikaler Bildungskritik wurde und gewiss auch pädagogisch einen bleibend aktuellen Sinn hat, nicht das letzte Wort zum Verhältnis von Glaube und Bildung sein. Zurückgewiesen wird dadurch vor allem das über die Jahrhunderte hinweg in immer wieder neuem Gewande attraktiv werdende Bildungsideal des leistungsstolzen, nach Überlegenheit strebenden herrscherlichen Menschen, der sich aus eigener Kraft beständig vervollkommen und in einem existentiellen Sinne selbst „retten“ kann. Offengelassen hingegen ist die Frage, ob nicht die jüdisch-christliche Glaubensüberlieferung ihrerseits bestimmte Visionen gelingenden Menschseins beinhalte (also eine Art „christliches Bildungsideal“ im weitesten Sinne) bzw. ob nicht der Glaube selbst als eine das Leben sinnhaft modellierende Grundorientierung dem einzelnen Christen Bildungsbemühungen abverlange (ob es also nicht so etwas wie „Bildung aus dem Glauben“ bzw. sogar „Glaubensbildung“ geben müsse).

Ein besonders markantes Beispiel für den Versuch, Glaube und Bildung miteinander zu versöhnen, ist die alexandrinische Katechetenschule. Klemens von Alexandrien und Origenes entwerfen ein ausgiebig auf antikes Bildungsgut zurückgreifendes christliches Bildungsprogramm, in dem das Studium der griechischen „enkyklios paideia“ bzw. der sog. „artes liberales“ der Hermeneutik und Apologetik des Glaubens propädeutisch vorgeschaltet und nutzbar gemacht wird. Der hier zur Geltung kommende Leitgedanke, dass sich der Christ um einen verständigen Glauben, aber auch um einen verständigen Umgang mit der Welt bemühen solle, ist ein bis heute zentrales Motiv religionspädagogischen Engagements. Der Glaube, so wird dabei vorausgesetzt, ist in seinen verschiedenen Dimensionen: als existentielle Grundoption, als religiöses Deutungssystem, als tragender Grund christlicher Lebenskultur und Ethik, ja sogar als kultisch vergegenwärtigtes Geheimnis pädagogischer Förderung zugänglich und – gerade als erschlossener und verständiger Glaube – auch seinerseits pädagogisch relevant: eine bedeutende „Bildungsmacht“ (wovon die Kulturgeschichte des Abendlands ein überwältigendes Zeugnis gibt).

Dieser sachliche Zusammenhang schlägt auch etymologisch durch, denn offensichtlich hat das deutsche Wort „Bildung“ eine in die mittelalterliche Mystik (insb. Meister Eckhart) zurückreichende religiöse Wurzel:¹ Es bezeichnet hier in Aufnahme des für christliches Bildungsdenken insgesamt wesentlichen imago-Dei und imago-Christi-Gedankens die platonisierende Vorstellung, dass der Mensch ein in ihm angelegtes Ur-Bild zur sichtbaren Ausfaltung bringen solle: etwas in ihn gnadenhaft Eingebildetes zur wirksamen Ausbildung verhelfen solle. Damit ist in das Bildungsdenken und näherhin auch in die religionspädagogische Reflexion von Anfang an jene Dialektik von Gabe und Aufgabe, von göttlicher Gnade und menschlichem Bemühen eingestiftet, deren Auflösung zugunsten des einen oder anderen Pols im Laufe der Zeit immer wieder zu Fehleinschätzungen und Fehlformen religiöser Erziehung und Bildung führte: Sei es, dass das im Prozess des Glauben-Lernens durch sachgemäße und verständige Förderung Menschenmögliche zu gering geschätzt wird (fideistische Fehlinterpretation), sei es, dass personaler Glaube einseitig auf einen unabkündigen, freien Entschluss eines in autonomem Selbstand gedachten Subjektes zurückgeführt wird (idealistische Fehlinterpretation), sei es, dass man die religiöse Entwicklung für eine Variable religiöser Sozialisationsbedingungen bzw. gezielter religionspädagogischer Einflussnahmen hält (deterministische Interpretation).

Auf diesem Hintergrund könnte man die religionspädagogische Fragestellung folgendermaßen umschreiben: Wie kann – wenn Glaube und Bildung in einem wechselseitig wirksamen Konstitutionszusammenhang stehen – die christliche Hoffnung Menschen verschiedenen Alters, Verständnisvermögens und Erfahrungshintergrunds so erschlossen werden, dass ihre Bedeutung für eine Verwirklichung „wahren“, „gelingenden“ Menschseins hervortritt und motivierend wirksam wird? – einerseits; und wie kann andererseits – unter anderem durch die verschiedenen Möglichkeiten religionspädagogischer Animation, Unterstützung und Begleitung – die Entwicklung menschlichen Lebens so gefördert werden, dass dabei

¹ Vgl. zur Geschichte des Bildungsbegriffs: in diesem Buch S. 161ff.

mit den Voraussetzungen für die personale Entfaltung gleichzeitig auch die Voraussetzungen für einen „reifen“ Glauben gelegt werden?

2. *Der Kairos der Religionspädagogik –*

Zum Verhältnis von Christentums- und neuzeitlicher Freiheitsgeschichte

Das Bedürfnis nach einer eingehenderen, universitär institutionalisierten Reflexion religiöser Erziehung und Bildung tritt erst in dem Moment auf, als der bis dahin weitgehend unbefragte Legitimationszusammenhang eingeschliffener Formen religiösen Lernens: das Selbstverständnis eines in die feudale Gesellschaft integrierten konfessionellen Christentums, selbst problematisch wird: im Zeitalter der Aufklärung. Von daher hat man die Pastoraltheologie, in deren Kontext religionspädagogische Fragen zunächst behandelt werden, zu Recht als eine „Krisenwissenschaft“² bezeichnet: Die wissenschaftliche Reflexion pastoraler und darin eingeschlossen eben auch religionspädagogischer Praxis ist eine Frucht der insbesondere für die katholische Kirche krisenhaften Konfrontation zwischen konfessionell gebundenem Christentum und den durch die Aufklärung mächtig erstarkten Traditionen der neuzeitlichen Freiheitsgeschichte. In Anbetracht dieser in ihren Auswirkungen bis heute und gerade im Zusammenhang mit der Diskussion um Ursprung, Gehalt und mutmaßliches Ende der Moderne wieder verstärkt virulent gewordenen geschichtlichen Problemkonstellation stellt sich der Religionspädagogik die Aufgabe, den wechselseitig wirksamen Konstitutionszusammenhang von Glaube und Bildung nicht nur grundsätzlich zu bedenken, sondern ihn auch in seiner epochalen Spezifik wahrzunehmen und zu bearbeiten. Für die Neuzeit und noch einmal verschärft für die Moderne (und „Post-Moderne“) scheint diese epochale Spezifik wesentlich bestimmt durch das Problem, wie sich die christliche Freiheit, in ihrem christentums- und theologiegeschichtlich bedingten jeweiligen Verständnis, und die Freiheit, von der Aufklärung, bürgerliche Revolutionen und die verschiedenen modernen Emanzipationsbewegungen sprechen, zueinander verhalten.³ „Freiheit“ ist der Schlüsselbegriff, dessen unterschiedliche Qualifizierung in verschiedenen weltanschaulichen Kontexten vielleicht am deutlichsten erhellt, wie konfliktträchtig die Bearbeitung der religionspädagogischen Grundfrage ist.

Seit der Aufklärung wurde eine ganze Palette verschiedener Möglichkeiten ausprobiert, wie sich Glaube und Bildung im Kontext der neuzeitlichen Freiheitsgeschichte religionspädagogisch aufeinander beziehen lassen. Die Vielfalt dieser – natürlich ihrerseits wieder durch unterschiedliche aktuelle Problemlagen in Kirche und Gesellschaft geprägten Konzepte – lässt sich sehr grob auf zwei Idealtypen reduzieren: Das erste, „antimodernistische“ Konzept betont einseitig die Bedeutung des wahren Glaubens für das Erlangen wahren, d.h. hier „ewigen“ Lebens; es fordert, in weitgehendem Absehen von den Bedingungen und Bedürfnissen personaler Entwicklung, die gehorsame Annahme der von der Kirche ver-

² Vgl. A. Exeler/N. Mette, Das Theorie-Praxis-Problem in der Praktischen Theologie des 18. und 19. Jahrhunderts, in: F. Klostermann/R. Zerfuß (Hg.), Praktische Theologie heute, München-Mainz 1974, 67ff.

³ Vgl. dazu grundsätzlich: Th. Pröpper, Evangelium und freie Vernunft. Konturen einer theologischen Hermeneutik, Freiburg/Br. 2001.

bindlich ausgelegten übernatürlichen Glaubenswahrheiten; seine Realisierung findet es vorzugsweise in einem auf dogmatische Begriffsbildung und konfessionelle Distinktionen abzielenden Katechismusunterricht. Das Konzept lässt sich als die religionspädagogische Spiegelung eines der modernen Gesellschaft – als der „Welt“ im johanneischen Sinne eines christusfeindlichen Machtbereichs – in äußerster Reserve, vielfach auch in entschiedenem Widerspruch gegenüberstehenden, auf seine Unterschiedenheit und Selbstbehauptung bedachten Katholizismus verstehen. Das zweite, „modernistische“ Grundmodell kehrt einseitig die Bedeutung „authentischen“ Lebens als Kriteriologie „authentischen“ Glaubens hervor; es bringt die Lebenserfahrungen und -hoffnungen der Zeitgenossen als Tauglichkeitskriterium der Glaubensbotschaft in Anschlag und führt zu einer selektiven, die Mitte und die Hierarchie der Wahrheiten vielfach vernachlässigenden Rezeption des überlieferten Glaubens; Glauben-Lernen wird hier möglichst als integriertes Moment eines allgemeinen Individuations-, Identitätsbildungs- oder auch Emanziationsprozesses gesehen. Dieses Konzept lässt sich als religionspädagogische Konkretisierung eines auf die Vergleichzeitigung mit der modernen Gesellschaft und auf die theologische Aufnahme der für diese programmatischen Ideen von Freiheit, Rationalität und Fortschritt bedachten Christentums verstehen.

Beide Modelle stellen Extreme dar, die den wechselseitigen Konstitutionszusammenhang von Glaube und Bildung nach der einen oder anderen Seite kurzschlüssig auflösen. Das „antimodernistische“ Modell schenkt lebensgeschichtlichen Prägungen und personalen Entwicklungsbedürfnissen in ihrer Bedeutung für die Aneignung des überlieferten Glaubens durch den konkreten Einzelnen zu wenig Beachtung. Es bedenkt nicht, dass die ausdrückliche Vermittlung dieses Glaubens (im Sinne der „fides quae“) in einen immer schon im Fluss befindlichen personalen Gestaltwerdungs- und Bildungsprozess eingreift, an den diese Vermittlung, wenn sie lebenspraktisch wirksam werden soll, anknüpfen und in den sie sich einmischen muss. Bezogen auf den Schlüsselbegriff „Freiheit“: es lässt nicht erkennen, dass die Freiheit, zu der Christus „uns“ befreit hat (vgl. Gal 5,1) sehr wohl nach ihrer Materialisierung im Sinne des von den besten Traditionen der neuzeitlichen Freiheitsgeschichte Intendierten ruft. Das „modernistische“ Modell hingegen nimmt den Anspruch des Glaubens nicht ernst genug, dass dieser das Maß aller Möglichkeiten menschlichen Sein-Könnens offenbart, dass dieser mit Jesus Christus, dem „Bild des unsichtbaren Gottes“ (Kol 1,15; vgl. 1 Kor 2,4), ein letztlich verbindliches Modell „gebildeten“ Mensch-Seins vorstellt. Es wird nicht gesehen, dass vermeintlich „authentische“ zeitgenössische Erfahrungen und Bedürfnisse eben keineswegs eine Art unmittelbarer „Offenbarung“, sondern stets auch Ausdruck – aus christlicher Sicht vielfach kritikbedürftiger – gesellschaftlicher Vorurteilszusammenhänge sind. Hier werden die Freiheiten, auf die der je Einzelne erpicht ist, und die Freiheit, die da Raum gewinnt, wo der Geist Gottes ist (vgl. 2 Kor 3,17), allzu eilfertig miteinander identifiziert.

Die Religionspädagogik hat, gerade auch in jüngster Zeit, intensive Bemühungen unternommen, beide aufgezeigten Extreme zu vermeiden und die mögliche, auf die spezifischen gesellschafts- und christentumsgeschichtlichen Bedingungen der Gegenwart bezogene, „kairos-gemäße“ Gestalt des wechselseitigen Konstitutionszusammenhangs von Glaube und Bildung herauszuarbeiten und die Praxis religiö-

ser Erziehung und Bildung von daher zu inspirieren. Der bekannteste in diesem Zusammenhang entwickelte Ansatz ist das (vor allem durch die Theologie Paul Tillichs und Edward Schillebeeckx beeinflusste) sog. „Korrelationskonzept“.⁴ Dieses möchte, um weder die „Identität“ des Glaubens um den Preis seiner Relevanz, noch seine Relevanz um den Preis seiner Identität einseitig herauszukehren, die überlieferte Glaubensbotschaft und die heutigen Lebenserfahrungen so aufeinander beziehen, dass sich beide Größen wechselseitig erhellen und befragen. Das Stichwort „Korrelation“ steht für den Versuch der Religionspädagogik, religiöse Bildungsbemühungen so anzulegen, dass diese sowohl den Sinn des christlichen Glaubens als auch gleichzeitig das Selbst der in diesen Lernprozessen interagierenden Subjekte erschließen helfen – für den Versuch also einer Synchronisierung von Sinn-, Welt- und Selbsterschließung.

Dies kann freilich nur gelingen, wenn die Einladung, sich zur „Freiheit in Christus“ befreien zu lassen, mit der Bereitschaft verbunden ist, die unterschiedlichen Verstrickungen der Menschen in konkrete Entfremdungs- und Unterdrückungszusammenhänge wahrzunehmen; wenn in Anbetracht der verschiedenen gesellschafts-, christentums- und lebensgeschichtlichen Voraussetzungen für religiöse Bildungsprozesse unterschiedliche Zugänge zum und unterschiedliche Wege im Glauben nicht nur als leider unvermeidlich hingenommen, sondern offensiv angeboten und ermöglicht werden; wenn die Pluriformität perspektivischer Brechungen des einen Evangeliums zunächst einmal als Ausdruck des vielfältigen Bemühens um einen inkulturierten und personalisierten Glauben gewürdigt wird, statt in ihr vorschnell dissoziierende Kräfte am Werke zu sehen; wenn sich die Kirche als eine Lerngemeinschaft zeigt, in der man sich gegenseitig an seinen Entdeckungen im Glauben teilhaben lässt. In einem solchen Kontext erst kann auch religionspädagogisches Handeln ganz zum Ziele führen: dass sich Menschen ihre durch religiöse Lern- und Bildungsprozesse auf den Weg gebrachte und begleitete Glaubensgeschichte aus der Rückschau auch als ein Prozess personaler Bildung und gelingenden Menschwerdens darstellt.

3. *Das religionspädagogische Erkenntnisinteresse –*

Zum Verhältnis von kirchlichem und „menschheitlichem“ Sinn religiöser Bildung

Die Aufgabe, das Verhältnis von Glaube und Bildung zu reflektieren, wird nicht nur durch die sich verändernde gesellschafts- und christentumsgeschichtliche Problemkonstellation näher spezifiziert, sondern auch durch den Bezug der wissenschaftlichen Religionspädagogik auf eine konkrete Praxis religiöser Erziehung und Bildung. Religionspädagogische Theoriebildung ist kein sozial ortloses, freischwebendes Geschehen, sondern motiviert durch bestimmte, lebensweltlich bedingte Erkenntnisinteressen und institutionell geregelte Funktionszuschreibungen (z.B. im Kontext der Lehrerbildung an einer staatlichen Universität). Historisch gesehen lassen sich auch in der Frage, in welchem lebensweltlichen Interesse das Bedürfnis nach religionspädagogischer Reflexion eigentlich begründet ist, zwei Grundmodelle unterscheiden: Das erste, ältere und christentumsgeschichtlich fast

⁴ Vgl. dazu: in diesem Buch S. 122ff.

durchwegs dominierende Konzept sieht das religionspädagogische Erkenntnisinteresse in der Orientierungsbedürftigkeit der religiösen Erziehungs- und Bildungspraxis der Kirche grundgelegt. So versteht sich etwa die bedeutendste katechetische Schrift des christlichen Altertums, Augustinus' „De catechizandi rudibus“ (um 400), als Antwort auf Anfragen aus der katechetischen Praxis: Wie „die Kernpunkte des christlichen Glaubens in geeigneter Form zu vermitteln sind“⁵, wie von den ethischen Implikationen des Glaubens gesprochen werden solle, wie Oberflächlichkeit und Langeweile in der Katechese vermieden werden können usw. Religionspädagogische Reflexion dient nach diesem ersten Modell der Anleitung zum kirchlichen Dienst der Glaubensweitergabe, bearbeitet ein bestimmtes Segment des Berufswissens der mit diesem Dienst beauftragten Kleriker und trägt – kritisch betrachtet – somit dazu bei, die Selbstreproduktion der empirischen Kirche zu gewährleisten. Das zweite, jüngere und christentumsgeschichtlich nur in den letzten beiden Jahrhunderten gelegentlich stärker in den Vordergrund tretende Modell akzentuiert nicht die kirchliche, sondern sozusagen die „menschheitliche“ Bedeutung religiöser Erziehung und Bildung und weitet dementsprechend den Horizont religionspädagogischer Aufmerksamkeit auf grundsätzliche Fragen des Verhältnisses von Religion und Gesellschaft aus. Vor allem in den die europäische Aufklärung offensiv rezipierenden Strömungen des Protestantismus war man bemüht zu zeigen, dass eine dem Ideal der Humanität verpflichtete (allgemeine) Erziehung auf die versittlichende Kraft der Religion nicht verzichten könne. Wenn der Staat in seinen Erziehungs- und Unterrichtseinrichtungen Pestalozzis Maxime der „Emporbildung der menschlichen Kräfte zu reiner Menschenweisheit“ folgen solle, so müsse er sich auch die Kultivierung der menschlichen Religiosität als des höchsten menschlichen Vermögens angelegen sein lassen, argumentiert beispielsweise der evangelische Religionspädagoge Richard Kabisch.⁶ Die religionspädagogische Fragestellung ist nach diesem Modell ein integrales Moment der übergreifenden erziehungswissenschaftlichen Reflexionsaufgabe, d.h. Religionspädagogik dient der Ausbildung einer bestimmten Dimension allgemeinpädagogischer Kompetenz, sie ist – kritisch betrachtet – mit dafür zuständig, dass der „heilige Baldachin“ (P.L. Berger) über der Gesellschaft nicht zusammenfällt und die Selbstreproduktion eines bestimmten historischen Staatswesens auch da noch gelingt, wo dieses seinen Bürgern Versagungen auferlegt und Entfremdungen beschert.⁷

Die an katholisch-theologischen Fakultäten institutionalisierte Religionspädagogik versteht sich bis heute auf der Linie des ersten Modells als die Theorie der christlich-kirchlichen Praxis religiöser Erziehung und Bildung; als die hauptsächlichen Vollzugsfelder dieser Praxis sind die Familie, die Katechese der Gemeinde, der Kindergarten in kirchlicher Trägerschaft, die kirchliche Jugendarbeit, der schulische Religionsunterricht und die religiöse Erwachsenenbildung anzusehen – wobei die Reflexion der Voraussetzungen und didaktischen Realisationsmöglichkeiten

⁵ A. Augustinus, Vom ersten katechetischen Unterricht (Schriften der Kirchenväter, Bd. 7), München 1985, 13 (Kap. 1).

⁶ Vgl. R. Kabisch, Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage, Göttingen ⁵1920 (1910), 1ff.

⁷ Vgl. dazu die Problematik der sog. „Zivilreligion“: in diesem Buch S. 59ff.

des Religionsunterrichts (Religionsdidaktik) traditionell eine herausragende Rolle einnimmt, ja Religionspädagogik verschiedentlich mit Religionsdidaktik geradezu identifiziert wird. Der mit der Option für das erste Grundmodell lebensweltlicher Orientierung gegebenen Versuchung zu einer ekklesiozentrischen Verengung des Frageinteresses hat sich die Religionspädagogik mittlerweile sehr deutlich entzogen. Im Sinne der intendierten Synchronisierung von Sinn- und Selbsterschließung kann sie nur zum Ziele kommen, wenn sie das sich immer wieder in den Vordergrund schiebende eingeschränkte Interesse an einem möglichst störungsfreien Funktionieren bestehender kirchlicher Praxisformen vermittelt mit dem universalen, „menschheitlichen“ Interesse des zweiten Grundkonzepts – und auch vermeintlich bewährte Praxis von daher kritisch befragt.

Dies zu erreichen, hat die Religionspädagogik immer wieder neue, wenn auch im Einzelnen und vor allem in ihrer praktischen Umsetzung sicherlich mit Mängeln behaftete Anläufe unternommen, als deren wichtigste das religionstheoretische Konzept (Vermittlung des christlichen Glaubens mit einer anthropologisch universalen Religion bzw. Religiosität), das handlungstheoretische Konzept (Vermittlung des christlichen Glaubens mit der universalen Frage nach den Sinnvoraussetzungen rechten Handelns) und das bildungstheoretische Konzept (Vermittlung des christlichen Glaubens mit dem universalen Bemühen um personale Bildung) gelten können. Bei diesen Versuchen befindet sie sich im Einklang mit wichtigen Programmtexten zur Bildungsverantwortung der Kirche, wie sie für die Bundesrepublik Deutschland vor allem von der Würzburger Synode formuliert wurden. So heißt es beispielsweise im Synodenbeschluss zur kirchlichen Jugendarbeit, dass diese dem jungen Menschen behilflich sein wolle, „sich in einer Weise selbst zu verwirklichen, die an Jesus Christus Maß nimmt“⁸; oder im Synodenpapier zur kirchlichen Katechese, dass es deren oberstes Ziel sei, „dem Menschen zu helfen, dass sein Leben gelingt, indem er auf den Zuspruch und den Anspruch Gottes eingeht“⁹. Hier wird deutlich zu machen versucht: Das Bemühen um eine Vermittlung des christlichen Glaubens geschieht keineswegs lediglich im Interesse einer partikularen gesellschaftlichen Gruppe; den Nachweis, dass religionspädagogisches Handeln, als Ausdruck des sakramentalen und diakonischen Charakters der Kirche, wirklich mehr im Sinne hat als die Weitergabe einer weltanschaulichen Sonderüberlieferung, muss letztlich freilich die Praxis erbringen.

4. Die Arbeitsweise der Religionspädagogik –

*Zum Verhältnis von normativer und empirischer Dimension der Theoriebildung*¹⁰

Die Religionspädagogik darf sich nicht damit begnügen, das „menschheitliche“ Interesse religiöser Bildung pauschal zu beschwören, sondern es muss ihr darum

⁸ Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Beschluß: Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit, in: L. Bertsch u.a. (Hg.), Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg 1976, 295.

⁹ Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Arbeitspapier: Das katechetische Wirken der Kirche, in: L. Bertsch u.a. (Hg.), Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe II, Freiburg 1977, 41.

¹⁰ Ausführlicher dazu: vgl. in diesem Buch S. 29ff.

gehen, dieses 1. von der ihr vorgegebenen Glaubensüberlieferung her theologisch genauer zu qualifizieren (wie soll christlich heute vom Heil der Menschen gesprochen werden?), es 2. in (religions-)pädagogischen Kategorien zu konkretisieren (Welche Zugänge und Wege zur Erschließung der zentralen Gehalte der christlichen Heilsbotschaft sind in Anbetracht der gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse, verschiedener altersbedingter Aneignungs- und Denkformen, unterschiedlicher religiöser Sozialisationsgeschichten usw. möglich und empfehlenswert?) sowie es schließlich 3. in für die Orientierung konkreter religiöser Lern- und Bildungsprozesse brauchbare Handlungsregulative umzusetzen (Wie könnte ein Konzept für die Firmkatechese mit 16-18-jährigen Jugendlichen aussehen? Welche Modelle bibeldidaktischer Arbeit erscheinen für den schulischen Religionsunterricht der Grundschule besonders geeignet? Welche Aufgaben hätte sich religiöse Erwachsenenbildung im ländlichen Raum heute zu stellen? Usw.) Die Grundstruktur wissenschaftlich-religionspädagogischen Arbeitens besteht mithin in dem Versuch, theologische Einsichten zur Hermeneutik des Glaubens mit Analysen zu den empirischen Voraussetzungen einer pädagogischen Erschließung dieses Glaubens so zu vermitteln, dass sich von daher Empfehlungen für die Praxis religiöser Erziehung und Bildung begründen lassen.

Ein solches Verständnis der religionspädagogischen Aufgabe, das einem umfassenden, christlich zu identifizierenden menschheitlichen Interesse religiöser Bildung zu entsprechen versucht (welches formal als die Synchronisierung von Sinn-, [Welt-] und Selbsterschließung zu bestimmen versucht wurde) erfordert es, dass die konzeptionellen Grundlagen religiöser Erziehung und Bildung in der Konvergenz theologischer und humanwissenschaftlicher Erkenntnisse ausgearbeitet werden.

Die Religionspädagogik ist demnach eine interdisziplinäre, im Schnittpunkt theologischer und pädagogischer Fragestellungen angesiedelte Wissenschaft, die 1. eine normative Dimension (Inwiefern erscheint der christliche Glaube als heute noch vermittlungswürdiges Lebens-Mittel? Welche Ziel-Bilder geglückten Mensch- und Christ-Seins sollen religionspädagogisches Handeln orientieren?), 2. eine empirische Dimension (Mit welchen gesellschaftlichen, milieuspezifischen, mit Alter, religiöser Sozialisationsgeschichte und biographischen Erfahrungen variierenden Voraussetzungen haben es religionspädagogische Bemühungen heute zu tun? Welche in Pädagogik, Psychologie usw. bekannten Sachzusammenhänge – z.B. zwischen dem Eltern- und Gottesbild des Kindes, zwischen religiösem Elternhaus und religiöser Ansprechbarkeit, zwischen Lehrer- und Schülerverhalten usw. – sind zu berücksichtigen?) und 3. eine handlungsorientierende Dimension hat (Was ist in einem bestimmten Handlungsfeld im Blick auf eine bestimmte religionspädagogische Sachaufgabe unter Berücksichtigung der jeweiligen Bedingungen wie zu tun?).

Ihrer praxisorientierten Aufgabe entsprechend kommt das wissenschaftliche Bemühen der Religionspädagogik erst zum Ziel, wenn sich die von ihr vermittelten Handlungsimpulse in der Realität religiöser Erziehung und Bildung bewähren: wenn sie einer Praxis den Weg bahnen helfen, die im Blick auf die angestrebte Synchronisierung christlich inspirierter Sinn-, Selbst und Welterschließung hilfreich zu sein verspricht. Wenn die Religionspädagogik die praktische Bewährung

als Tauglichkeitskriterium ihrer theoretischen Konzepte gelten lässt, setzt sie damit ein dialogisches Verständnis des Verhältnisses von Theorie und Praxis voraus, das sie freilich ihrerseits, als praktisch-theologische Disziplin, auch z.B. gegenüber der systematischen Theologie geltend macht. Genauso wie die wissenschaftliche Religionspädagogik in Anbetracht der theoretisch niemals adäquat einholbaren Komplexität und Differenziertheit realer Erziehungs- und Bildungspraxis immer wieder darauf angewiesen ist, aus dem religionspädagogischen Alltagswissen von Eltern, Lehrern, Katecheten und Jugendleitern zu lernen, genauso scheint die systematische Theologie darauf angewiesen zu sein, aus in der Religionspädagogik theoriefähig formulierten Erfahrungen zu lernen: aus Erfahrungen mit Entdeckungen und Enttäuschungen auf dem je eigenen Glaubensweg, aus Erfahrungen mit dem Glauben als Lebenshilfe und als Seelengift, mit dem Glauben als Bildungs- und als Ver-Bildungsmacht. Wenn denn die lebenspraktische Applikation der Glaubensbotschaft („Nachfolge“) zu dem Versuch, diese Botschaft zu verstehen, wesentlich mit dazugehört, sind solche Erfahrungen theologisch ernst zu nehmen; wenn die Kirche geschwisterliche Lerngemeinschaft sein soll, darf der einzelne nicht auf den dürftigen Status eines Adressaten von Maßnahmen reduziert werden, die – wie in einem bürokratischen Instanzenzug – erstens kirchenamtlich lanciert, zweitens theologisch legitimiert und drittens praktisch exekutiert werden. Vielmehr hätte Glauben-Lernen in der Kirche dann auch von „unten“ nach „oben“ zu geschehen. Eine wichtige Aufgabe der Religionspädagogik besteht darin, die Voraussetzungen und Gelegenheiten schaffen zu helfen, dass dies möglich ist.

2. Zu den Grundlagen religionspädagogischer Theoriebildung

1. Die problemgeschichtliche Fragestellung

Im Vordergrund des problemgeschichtlichen Abrisses soll die Frage stehen, inwiefern sich die Geschichte wissenschaftlicher Religionspädagogik als eine Abfolge sich wandelnder Identitätskonfigurationen verstehen lässt. Dazu ist es nützlich, zunächst verschiedene idealtypische Ausprägungen wissenschaftlicher Religionspädagogik zu differenzieren. Zwei wissenschaftsgeschichtliche Klassifikationsmodelle bieten sich dafür in besonderer Weise an.

a) Das Verhältnis von Theologie und Pädagogik

Das erste Klassifikationsmodell fragt danach, wie die Religionspädagogik in den verschiedenen Abschnitten ihrer Geschichte das Verhältnis jener beiden Größen konzeptualisiert, die sie schon von ihrem Namen her – „Religions-Pädagogik“ – miteinander zu verspannen verspricht: Religion und Pädagogik, Glaube und Erziehung. Nipkow unterscheidet drei verschiedene Konzepte: 1. das Konzept der „integralen Ableitung“, das die Erfordernisse der Erziehung aus theologischen Vorgaben deduziert; 2. das Konzept der „freisetzenden Unterscheidung“, das von der Autonomie pädagogischer Sachfragen ausgeht (zu deren Beantwortung der christliche Glaube aus sich heraus nichts auszutragen vermag); 3. das Konzept der „interpretativen Vermittlung“, dem es darum geht, die pädagogische Relevanz des christlichen Glaubens sichtbar zu machen, ohne doch die Eigenständigkeit pädagogischer Sachreflexion damit in Frage zu stellen.¹ Wobei nun freilich noch einmal gesondert zu fragen ist, wie sich das Verhältnis theologischer und pädagogischer Sachfragen speziell im Bereich *religiöser* Erziehung darstellt.

Wenn wir nun mit dieser Typologie an die Geschichte der *wissenschaftlichen* (hier: kath.) Religionspädagogik herangehen, dann zeigt sich, dass das Bedürfnis nach einer eigenen theologischen Disziplin, die sich mit katechetischen Fragen beschäftigt, genau an dem Punkt auftaucht, an dem das überkommene Modell integraler Ableitung als nicht mehr haltbar erscheint: in den ersten zwei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts. Dass die sog. „psychologische Methode“ (= „Münchener Methode“) in z.T. dramatischen Auseinandersetzungen schließlich gegen die „Integralisten“ durchgesetzt wird, ist die Voraussetzung dafür, dass sich die katholische Religionspädagogik als eigene theologische Disziplin universitär etablieren kann. Mit diesem Durchbruch öffnen sich die Schleusen der Religionspädagogik für die Erkenntnisse der profanen Pädagogik (Rezeption reformpädagogischen Gedankenguts). Protagonisten dieser Entwicklung sind auf evangelischer Seite F. Niebergall u. R. Kabisch,² auf katholischer Seite H. Stieglitz und J. Göttler.³ Zeit-

¹ Vgl. K.E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 1: Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte, Gütersloh 1975, 197ff.

² Vgl. dazu K. Wegenast (Hg.), Religionspädagogik, Bd. I: Der evangelische Weg, Darmstadt 1981, 19-84; G. Bockwoldt, Religionspädagogik. Eine Problemgeschichte, Stuttgart 1977, 51-65.

weise gewinnt die Befürchtung, durch Anleihen bei der Pädagogik werde die Sache des Evangeliums überfremdet, allerdings wieder die Oberhand und es kommt – im Kontext der „materialkerygmatischen Erneuerung“⁴ – zu einer Repristinierung „integraler“ Argumentationsfiguren. Noch 1970 besteht Anlass, „das Ende einer theologisch deduzierten Katechetik“ zu fordern.⁵ Erst in der Folgezeit setzt sich mehr und mehr ein Stil religionspädagogischer Argumentation durch, der auf der Linie des Konzepts „interpretativer Vermittlung“ liegt. Beispielhaft zeigt sich dies etwa in der sog. „Konvergenzargumentation“ des Würzburger Synodenbeschlusses zum schulischen Religionsunterricht (1974). – Wenn wir dieses erste wissenschaftsgeschichtliche Klassifikationsmodell (orientiert am Verhältnis Theologie - Pädagogik) zugrundelegen, dann sehen wir die Problemgeschichte der Religionspädagogik also von einer vorwissenschaftlichen Gestalt „theologisch deduzierter Katechetik“ in verschiedenen Übergängen und mit zeitweiligen Rückschritten zu einer wissenschaftlich fundierten Gestalt von Religionspädagogik verlaufen, die von der methodischen Gleichrangigkeit⁶ theologischer und erziehungswissenschaftlicher Zugänge ausgeht.

b) Das Verhältnis von Theorie und Praxis

Ein zweites wissenschaftsgeschichtliches Klassifikationsmodell orientiert sich an dem für die Religionspädagogik jeweils leitenden Verständnis des Verhältnisses von Theorie und Praxis. Die Religionspädagogik ist hier im größeren Ganzen der Praktischen Theologie zu sehen. Norbert Mette sieht den Bogen der Entwicklung sich in mehreren Etappen „von der Anwendungs- zur Handlungswissenschaft“⁷ erstrecken. Das *anwendungswissenschaftliche* Konzept sieht die Aufgabe der Praktischen Theologie in der Umsetzung vorgegebener Zwecke. Wobei auch der Modus dieser Umsetzung bis in praktische Einzelfragen hinein noch durch den normativen Gesamtrahmen: die systematisch-theologische Auslegung des christlichen Glaubens, bestimmt sein kann (deduktive Variante) oder aber praktische Fragen eine relative Autonomie zugesprochen bekommen können (technologische Variante). In beiden Fällen gilt die Praxis christlich-kirchlichen Handelns jedoch nur als Anwendungsbereich theoretischer Orientierungen, über deren prinzipielle Tauglichkeit schon vorentschieden ist. Der in den letzten Jahrzehnten einflussreichste Theorietypus Praktischer Theologie ist demgegenüber einem *handlungswissenschaftlichen Ansatz* verpflichtet. „Den Begriff der Handlungswissenschaft“,

³ Vgl. K. Wegenast (Hg.), Religionspädagogik, Bd. II: Der Katholische Weg, Darmstadt 1983, 19-51. Zu Joseph Göttler vgl. W. Simon, Joseph Göttler, in: ders., Im Horizont der Geschichte. Religionspädagogische Studien zur Geschichte und Erziehung, Münster 2001, 141-146.

⁴ Vgl. dazu R. Englert, Art. „Materialkerygmantik, materialkerygmatische Bewegung, Erneuerung“, in: N. Mette/F. Rickers (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, 1297-1303.

⁵ Vgl. E. Paul, Das Ende einer theorielosen Religionspädagogik, in: G. Stachel/W.G. Esser (Hg.), Was ist Religionspädagogik?, Zürich 1971, 9-31 - erstm. in: Theologische Quartalschrift 150 (1970) 214ff.

⁶ Vgl. Nipkow, Grundfragen I, 177f.

⁷ Vgl. N. Mette, Von der Anwendungs- zur Handlungswissenschaft. Konzeptionelle Entwicklungen und Problemstellungen im Bereich der (katholischen) Praktischen Theologie, in: O. Fuchs (Hg.), Theologie und Handeln, Düsseldorf 1984, 50ff.

schreibt H. Schroer, „verstehe ich so, dass damit Wissenschaften gemeint sind, die ausdrücklich menschliches Handeln, also nicht nur Fakten und Daten, thematisieren und dabei die wissenschaftlich engstmögliche Beziehung zur Praxis realisieren, aber Theorie der Praxis bleiben.“⁸ Eine handlungswissenschaftliche Theorie versteht sich als „offenes Erkenntnisssystem“, das, „beständig von neuer Empirie verändert wird“⁹. Nach der konkreten Art und Weise, wie hier tradierte christliche Orientierungsmaßstäbe einerseits und aus einer Analyse der Gegenwartssituation sich ergebende Einsichten andererseits zu einer Theorie christlich-kirchlichen Handelns miteinander verbunden werden, lassen sich auch hier zwei Varianten unterscheiden: eine „pragmatische“ Variante, die davon ausgeht, dass Handlungsempfehlungen nur dann Aussicht auf Erfolg haben, wenn sie auf die konkreten, in einer bestimmten Situation gegebenen Handlungsbedingungen abgestellt sind; und eine „kommunikative“ Variante, für die der Dialog mit den in bestimmten Felder christlich-kirchlichen Handelns involvierten Subjekten einen maßgeblichen Entdeckungszusammenhang theoretisch auszuarbeitender Empfehlungen darstellt. Als Ort der Manifestation des „sensus fidelium“ gewinnt die Praxis hier eine eigene theologische Valenz.

Wenn wir diese Typologie nun wieder an die reale Geschichte der wissenschaftlichen Religionspädagogik anlegen, dann zeigt sich, wie schwierig es im Einzelfall ist, konkrete Theoriekonzepte einer dieser vier Varianten zuzuweisen. Dies beginnt schon bei den Ahnvätern der Praktischen Theologie wie Stephan Rautenstrauch oder Friedrich Schleiermacher, denen man allzu leicht Unrecht tut, wenn man lediglich einige besonders pointierte Formulierungen aus ihrem Gesamtentwurf herausgreift. Auch was das Theorie-Praxis-Verhältnis anbelangt, so scheint mir, setzt die wissenschaftstheoretische Entwicklung einen Durchbruch auf der Ebene materialer theologischer Konzepte voraus. Gemeint ist die vor allem im Anschluss an das Zweite Vatikanische Konzil auf breiter Ebene wirksam werdende Entdeckung des konkreten Glaubenssubjektes: in seiner Abhängigkeit von bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen, in seiner Zugehörigkeit zu einer empirisch fassbaren christlichen *Communio*, in der Individualität seiner Persönlichkeit. Real gelebter Glaube wird nicht mehr nur als ganz und gar abhängige Äußerungsform eines „vivere et sentire cum ecclesia“ betrachtet, sondern als für das Verständnis des von der Kirche zu bezeugenden Evangeliums selbst bedeutsamer Ausdruck der im Glauben steckenden unerschöpflichen Dynamik und Inkulturationskraft. Erst auf dieser Grundlage kann die Praxis gelebten Glaubens auch für die Praktische Theologie mehr sein als nur ein Anwendungsfall theologischen oder sonstigen Vor-Wissens. Insgesamt bestätigt sich die am Leitfaden des ersten Klassifikationsmodells (Verhältnis Theologie-Pädagogik) aufgewiesene Entwicklungslinie. Wie im ersten Falle die Pädagogik immer wichtiger wird: als Sachwalterin der Eigeninteressen „des Kindes“ und der eigenen Dignität pädagogischer Interaktion (auch gegenüber den Interessen „gesellschaftlicher Mächte“ wie der Kirche), so im zweiten Falle der Stellenwert der Praxis: „Praxis“ nicht

⁸ H. Schroer, Forschungsmethoden in der Praktischen Theologie, in: F. Klostermann/R. Zerfuß (Hg.), Praktische Theologie heute, München-Mainz 1974, 207f.

⁹ H.-D. Bastian, Vom Wort zu den Wörtern. Karl Barth und die Aufgaben der Praktischen Theologie, in: Evangelische Theologie 28 (1968) 29.

länger mehr nur als die Ebene, auf der Theorien möglichst effektiv umgesetzt werden, sondern als ein „eigen-sinniger“ Handlungszusammenhang, der, wenn man ihn nur zu verstehen sucht, auch theoretisch wichtige Aufschlüsse ermöglicht.

2. Die enzyklopädische Fragestellung

Wo im Kontext gesellschaftlichen Lebens und theoretischer Arbeit hat ein bestimmtes wissenschaftliches Bemühen seinen Platz? Dies ist der enzyklopädische Aspekt einer Wissenschaftstheorie. Der Horizont dieser Fragestellung mag zunächst vielleicht unnötig weit gespannt erscheinen; doch nur die Vergewisserung des gesellschaftlichen oder besser vielleicht: menschheitlichen Interesses, das ihr Bemühen „treibt“, kann eine Wissenschaft davor bewahren, ihre Sache für immer schon gegeben und fraglos relevant zu halten – und dann unter Umständen nicht wahrzunehmen, wie sie mehr und mehr in den Verdacht der Entbehrlichkeit gerät. Diesem Verdacht haben sich heute die Geisteswissenschaften insgesamt und diesem Verdacht hat sich die Theologie im Besonderen zu stellen.

Jürgen Habermas hat den sich in wissenschaftlichem Bemühen artikulierenden lebenspraktischen Motivzusammenhang prägnant „erkenntnisleitendes Interesse“ genannt.¹⁰ *Geisteswissenschaftliches* Erkennen treibt das Interesse, eine vorwissenschaftlich durch gemeinsame lebensweltliche Bezüge ermöglichte Verständigung zwischen Menschen zu fundieren, zu erweitern und so zu sichern; und zwar indem sie die in menschlichen Lebensformen und in kulturellen Objektivationen aller Art steckenden Sinnzusammenhänge methodisch erschließt und für die Gestaltung gegenwärtiger Lebensmöglichkeiten verfügbar macht. Kann sich auch die Theologie in diesem Sinne als Geisteswissenschaft verstehen? Oder muss sie darauf insistieren, ein gegenüber Geistes- und Naturwissenschaften ganz eigenes Erkenntnisinteresse zu verfolgen – bzw. überhaupt jedem denkbaren menschlichen Interesse voraus zu sein? Dies läuft letztlich auf die Frage hinaus: Ist das unmittelbare Materialobjekt der Theologie dem Bereich menschlicher Lebensäußerungen oder dem Bereich göttlicher Selbstmitteilungen zuzurechnen? Hat die Theologie eine hermeneutische oder eine doxologische Grundstruktur? Es liegt auf der Hand, wie viel für die Religionspädagogik und ihre Verortung im Kosmos der Wissenschaften davon abhängt, wie sich die Theologie in diesem Punkt definiert.

a) Die Religionspädagogik im Kontext der Theologie

Religionspädagogik als theologische Disziplin. Die meisten Religionspädagog/innen betrachten ihr Fach als theologische Disziplin und näherhin als eine Teildisziplin der Praktischen Theologie. Immer wieder wurde und wird aber auch eine Zuordnung sei es zur Pädagogik¹¹, sei es zur Religionswissenschaft¹² disku-

¹⁰ Vgl. J. Habermas, *Erkenntnis und Interesse*, Frankfurt/Main 1973, insb. 234ff.

¹¹ Vgl. dazu z.B. G.R. Schmidt, *Religionspädagogik zwischen Theologie und Pädagogik*, in: *Theologia Practica* 22 (1987) 21-33.

¹² Vgl. J. Lott, *Erfahrung - Religion - Glaube. Probleme, Konzepte und Perspektiven religionspädagogischen Handelns in Schule und Gemeinde*, Weinheim 1991, insb. 126ff; ders.,

tiert. Und im Rückraum der Frage nach der für sie heute angemessensten wissenschaftsorganisatorischen Einbindung ist auch ganz unstrittig, dass religionspädagogische Theoriearbeit auch in einem religionswissenschaftlichen oder pädagogischen Rahmen nicht nur sinnvoll geleistet werden kann, sondern auch faktisch immer wieder geleistet wurde.¹³ Unstrittig dürfte auch sein, dass der mit der „anthropologischen Wende“ in der Theologie vollzogene Paradigmenwechsel der Frage nach dem rechten Ort der Religionspädagogik viel von ihrer Brisanz genommen hat. Im Rahmen einer „anthropologisch gewendeten“ Theologie, die sogar als Systematische Theologie ihren letztlich praktischen Bezug mehr und mehr herausstellt,¹⁴ braucht sich auch eine Religionspädagogik, die im Laufe ihrer Geschichte zu einer Aufwertung sowohl pädagogischer Problemzugänge als auch konkreter Praxiserfahrungen gelangt ist, nicht deplaziert zu fühlen.

Zum Verhältnis von Systematischer und Praktischer Theologie. Das heißt nicht, dass es zwischen Systematischer und Praktischer Theologie (und speziell auch der Religionspädagogik) heute keine Spannungen mehr gäbe, denn mehr noch als die Religionspädagogik weist die Systematische Theologie eine große positionelle Vielfalt auf und manche ihrer Vertreter betrachten die Religionspädagogik nach wie vor als eine Art Kunsthandwerk. In der Vergangenheit hat es im Verhältnis zwischen Systematischer und Praktischer Theologie zu viele Missverständnisse und Anmaßungen gegeben, als dass man heute einfach ungetrübtes Einvernehmen erwarten dürfte; wer hat sich von wem entfernt: Sehr früh schon die spekulative Theologie von der ursprünglich praxisbezogenen Gemeindetheologie oder erst im Zeitalter der Aufklärung eine angewandte („praktische“) von der wissenschaftlichen („systematischen“) Theologie? Ist die am Ende des theologischen Studiums zum Zuge kommende Praktische Theologie der Schlussstein oder nur der Appendix der Theologie? Schon die am Beginn ihrer Geschichte als Wissenschaft stehenden programmatischen Entwürfe von D.F. Schleiermacher¹⁵ und A. Graf¹⁶ lassen hier manche Fragen offen und werden kontrovers interpretiert. Setzt die Praktische Theologie die Bearbeitung der theologischen Aufgabe voraus oder leistet sie selbst theologische Arbeit? Soll sich die Praktische Theologie darauf konzentrieren, theologische Konzepte auf das Maß ihrer praktischen Brauchbarkeit in den verschiedenen Feldern christlich-kirchlichen Handelns herunterzutrans-

Interkulturelles Lernen und das Studium der Religionen, in: Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 8, Neukirchen-Vluyn 1992, 71ff.

¹³ Vgl. dazu z.B. F. Schweitzer, Die Einheit der Praktischen Theologie und die Religionspädagogik. Überlegungen zu einer neuen Diskussion, in: Der Evangelische Erzieher 43 (1991) 611 u. 619; bis in die jüngste Zeit hinein war das Interesse der Pädagogik an Fragen der Religion und der religiösen Bildung allerdings äußerst schwach; Ursula Frost sprach sogar von der „Hilflosigkeit der Erziehungswissenschaft vor der religiösen Frage“: Art. „Erziehungswissenschaft“, in: Bitter/G. Miller (Hg.), Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, Bd. 2, München 1986, 566.

¹⁴ Vgl. dazu K. Rahner, Art. „Theologie“, in: Sacramentum Mundi, Bd. IV (1969) 860-874; J.B. Metz, Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie, Mainz 1977.

¹⁵ Vgl. F. Schleiermacher, Kurze Darstellung des theologischen Studiums zum Behuf einleitender Vorlesungen, Darmstadt 1982 (1811).

¹⁶ Vgl. Graf, Kritische Darstellung des gegenwärtigen Zustandes der praktischen Theologie, Tübingen 1841.

formieren (Einbahnstraße) oder besitzt sie in der Praxis gelebten Glaubens eine eigene theologische Erkenntnisquelle (die es ihr z.B. auch ermöglicht, kritische Rückfragen an die Tauglichkeit systematisch-theologischer Arbeit zu stellen)? Gerade diese letzte Frage hat sich im neueren Gespräch zwischen Systematischer und Praktischer Theologie als Scheidewasser erwiesen.

Die wichtigste Anfrage Systematischer Theologen an die Praktische Theologie insgesamt und an die Religionspädagogik im Besonderen geht dahin, ob die Religionspädagogik nicht Gefahr laufe, sich auf der Linie der beiden aus ihrer Problemgeschichte erhobenen Entwicklungstendenzen: 1. der Aufwertung des pädagogischen Interesses („Konvergenzargumentation“) und 2. der Aufwertung der Praxis als Entdeckungszusammenhang theologischer Einsichten („Praktische Theologie als Theorie kommunikativen Handelns“) aus der Einheit der Theologie herauszumanövrieren. So schreibt etwa Gerhard Ringshausen, es sei „das Selbstverständnis der Theologie, das einer Öffnung zur Pädagogik hin oder gar einer Gleichrangigkeit mit pädagogischen Fragen entgegensteht, wie sie im Konvergenzmodell entschieden gefordert wird“¹⁷. Ringshausen befürchtet, dass an die Stelle einer theologisch deduzierten Religionspädagogik nunmehr ein anderes Einweg-Produkt tritt: eine religionspädagogisch funktionalisierte Theologie. Als eine Gefährdung der Einheit der Theologie kann auch erscheinen, dass die Praktische Theologie ihre Basiskategorie in kommunikativem Handeln sieht und nicht im Sinnzusammenhang christlichen Glaubens, der doch seine Aktualisierung in konkreter Praxis stets transzendiere.¹⁸ Sogar Norbert Mette, selbst Vertreter einer handlungstheoretisch konzipierten Praktischen Theologie, räumt in Anbetracht dieses Bedenkens ein, dass „man im Interesse des Nachweises der Eigenständigkeit der Praktischen Theologie ein Auseinanderfallen der theologischen Disziplinen – zumindest wissenschaftstheoretisch gesehen“¹⁹ allzu leicht in Kauf zu nehmen bereit war.

Der Theologiebegriff der Religionspädagogik. Die Auseinandersetzung zwischen Systematischer und Praktischer Theologie macht Verschiedenes deutlich: Die Platzierung der Religionspädagogik im Ensemble theologischer Fächer ist in hohem Maße abhängig vom jeweils vorausgesetzten Theologiebegriff. (1) Solange die Religionspädagogik als theologische Teildisziplin firmiert, muss sie sich mit dem Theologiebegriff ihrer Nachbardisziplinen in den biblischen, historischen und insbesondere eben auch den systematischen Fächern auseinandersetzen und darf nicht der Versuchung nachgeben, sich in einem exterritorialen Raum „zwischen“ Theologie und Pädagogik anzusiedeln. Sie muss zeigen, wie sie als *theologische* Disziplin auf die Pädagogik (und andere Humanwissenschaften) angewiesen ist. Und sie muss zeigen, wie sie als *pädagogisch* orientierte Disziplin Anteil hat an der Gesamtaufgabe der Theologie. (2) In diesem Zusammenhang ist es dann frei-

¹⁷ G. Ringshausen, Überlegungen zum Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik, in: Evangelische Theologie 46 (1986) 152.

¹⁸ Vgl. dazu W. Pannenberg, Wissenschaftstheorie und Theologie, Frankfurt/Main 1977, insb. 435ff.

¹⁹ N. Mette, Theorie der Praxis. Wissenschaftsgeschichtliche und methodologische Untersuchungen zur Theorie-Praxis-Problematik innerhalb der praktischen Theologie, Düsseldorf 1978, 317f.

lich nur legitim, wenn sich die Religionspädagogik nach dem Koalitionsmodell der „konvergierenden Optionen“²⁰ im breiten Spektrum theologischer Positionen vor allem auf solche Konzepte von Theologie bezieht, die ihr Interesse am Subjekt-Werden des Einzelnen (in Gemeinschaft und Solidarität) und die ihre Achtung vor den vielfältigen Formen menschlichen Lebensglaubens theologisch zu beherbergen vermögen. Deswegen braucht sie sich nicht eine Instrumentalisierung der Theologie vorwerfen zu lassen. (3) Die Religionspädagogik findet mittlerweile eine ganze Reihe fundamental-theologischer Konzepte, die ihrer eigenen Theoriearbeit eine sehr solide Basis in der Theologie zu verschaffen vermögen: So etwa eine *praktische* Fundamentaltheologie, die „Theologie unter dem ‚Primat der Praxis‘“²¹ zu treiben versucht, oder verschiedene Ansätze, die Theologie als „Erfahrungswissenschaft“ und also Erfahrung als theologische Grundkategorie begreifen;²² oder eine Reihe kontextueller Theologien (wie z.B. die lateinamerikanische oder die feministische Befreiungstheologie), die in einer entschiedenen Weise der Standortgebundenheit theologischer Erkenntnis Rechnung tragen. Auf dieser Linie gelangt man zu einem Begriff von Theologie, der diese nicht mehr als menschlichen Erfahrungen enthobene „sacra doctrina“ begreift, sondern als Reflexionsarbeit im praktischen Interesse am umfassenden Heil des Menschen.²³ Die von der Religionspädagogik beizusteuern Theorie religiösen Lernens kann in einem solchen Rahmen eine wichtige Aufgabe erfüllen.

b) Die Religionspädagogik im Kontext der Praktischen Theologie

Die Religionspädagogik als „regionales“ Segment der Praktischen Theologie. Ein weiteres Problem der enzyklopädischen Fragestellung ist die innere Einheit der Praktischen Theologie. Diese Einheit ist keineswegs so selbstverständlich, wie sie sich im Horizont der Auseinandersetzung zwischen Systematischer und Praktischer Theologie vielleicht ausnimmt. Denn einerseits gibt es zwar eine ganze Reihe von Publikationen zu einem übergreifenden Selbstverständnis der Praktischen Theologie,²⁴ auf der anderen Seite sind Kooperationen zwischen den verschiedenen praktisch-theologischen Teildisziplinen im Alltag wissenschaftlicher Lehre und Forschung aber eher selten. Vor allem im katholischen Bereich, wo neben Pastoraltheologie, Homiletik und Religionspädagogik noch vor allem die Liturgiewissenschaft und das Kirchenrecht (vielfach auch die christliche Soziallehre) zur Praktischen Theologie zählen, gibt es kein sehr ausgeprägtes Bewusstsein einer inneren Einheit. Dabei wird immer wieder deutlich, wie viele strukturell

²⁰ N. Mette/H. Steinkamp, Sozialwissenschaften und Praktische Theologie, Düsseldorf 1983, 170ff.

²¹ Metz, Glaube in Geschichte 47.

²² Vgl. z.B. E. Herms, Theologie - eine Erfahrungswissenschaft, München 1978.

²³ Hier sei exemplarisch auf die Arbeiten Jürgen Werbicks verwiesen; vgl. etwa Den Glauben verantworten. Eine Fundamentaltheologie, Freiburg/Br. 2000; Glaube im Kontext. Prolegomena und Skizzen zu einer elementaren Theologie, Zürich 1983.

²⁴ Vgl. etwa W. Gräb/B. Weyel, Handbuch Praktische Theologie, Gütersloh 2007; N. Mette, Einführung in die Katholische Praktische Theologie, Darmstadt 2005; Chr. Möller, Einführung in die Praktische Theologie, Tübingen 2004; St., Praktische Theologie. Ein Lehrbuch für Studium und Pastoral, Freiburg/Br. 1996.

ähnliche Probleme es in den praktischen Disziplinen gibt und wie sehr sich im gemeinsamen gesellschafts- und christentumsgeschichtlichen Zeithorizont (Glaubens- und Tradierungskrise; Privatisierung von Religion; Tendenz zu frei flottierender Religiosität einerseits, zu Neo-Fundamentalismen andererseits) Herausforderungen stellen, die die überkommenen fachlichen Zuständigkeitsgrenzen übergreifen und nach „konzertierten Lösungen“ verlangen.

Der Gegenstandsbereich der Religionspädagogik. Das Verständnis von Praktischer Theologie hat sich in den letzten 200 Jahren zunächst über die berufsständischen Probleme des Klerikers (Praktische Theologie = Pastoraltheologie = Pastoren-Theologie) und dann – im klareren Erkennen der bloßen Dienstfunktion der Kirche für eine „absolute Zukunft“ (K. Rahner) – auch über die Probleme kirchlichen Selbstvollzugs hinaus erweitert. In Verbindung mit dieser Horizonterweiterung der Praktischen Theologie insgesamt gelangt auch die Religionspädagogik zu einem geweiteten Verständnis ihres Gegenstandsbereichs. Diese Ausweitung geschieht vor allem in drei Richtungen:

- über den *schulischen Religionsunterricht* hinaus; es wird auch da, wo man sich, wie an reinen Lehrerausbildungsstätten, fast ausschließlich auf das Handlungsfeld „Religionsunterricht“ bezieht, deutlich, dass Religionspädagogik insgesamt mehr im Blick haben muss als nur Schule und Unterricht. So besteht heute weitgehend Konsens darüber, dass Religionsdidaktik bzw. eine Theorie des schulischen Religionsunterrichts nur *ein* Segment im Aufgabenspektrum der Religionspädagogik ausmacht, wenn auch ein nach wie vor besonders wichtiges.

- über *kirchliche Lernprozesse* hinaus. Man sieht, wie wichtig es ist, die religionspädagogische Bedeutsamkeit auch von Lernprozessen zu reflektieren, die sich nicht in kirchlicher Bildungsverantwortung vollziehen. Neben dem kirchlichen Christentum treten ein öffentliches und ein privates Christentum immer stärker in den Blick.²⁵ Ein Verständnis der Religionspädagogik als „Theorie des pädagogischen und didaktischen Handelns der Kirche“ kann in Anbetracht dessen nicht mehr zufriedenstellen.²⁶

- über *intentionale Lernprozesse* hinaus. Lernen, und auch religiöses Lernen, geschieht nicht nur da, wo bestimmte erzieherische und bildnerische Intentionen verfolgt werden. Vielfach passiert religiöses Lernen beiläufig: als Funktion von Ereigniszusammenhängen, die gar nicht primär religiös oder pädagogisch „gemeint“ sind. Hemel hat in diesem Zusammenhang vom Lernort „Öffentlichkeit“ gesprochen.²⁷ Um religionspädagogische Reflexion auch für solche Formen „funktionalen“ Lernens beanspruchen zu können, wurde verschiedentlich vorgeschlagen, Religionspädagogik als „Theorie religiöser Vermittlung“²⁸ anzulegen. In die gleiche Richtung einer Erweiterung der religionspädagogischen Aufmerksamkeit

²⁵ Zur Terminologie vgl. D. Rössler, Grundriß der Praktischen Theologie, Berlin 1986, 79ff.

²⁶ Vgl. dazu U. Hemel, Theorie der Religionspädagogik. Begriff - Gegenstand - Abgrenzungen, München 1984, 168ff.

²⁷ Vgl. U. Hemel, Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche, Düsseldorf 1986, 43ff.

²⁸ Vgl. H.-J. Fraas, Religiöse Lernprozesse in der Dialektik von Funktion und Substanz, in: Religionspädagogische Beiträge 4/1979, 29; Hemel, Theorie 238.

über intentionale Lernprozesse hinaus zielt auch der Hinweis auf kontraproduktive Effekte oder doch jedenfalls ambivalente Wirkungen religiösen Lernens. Von daher bedürfe es einer religionskritischen Aufmerksamkeit der Religionspädagogik; um derentwillen möchte G. Otto Religionspädagogik als „kritische Theorie“ religiös vermittelter und fundierter Verhaltensweisen ansehen, die im Zusammenhang von Erziehung und Unterricht die Lebenspraxis von Menschen bestimmen.²⁹

Auch wenn kaum irgendwo bestritten wird, dass es notwendig ist, die religionspädagogische Reflexion im genannten Sinne über schulische, über kirchliche und über intentionale Formen religiösen Lernens hinaus zu erweitern, bleibt doch die Frage offen, ob es hierbei lediglich um eine Öffnung des *Reflexionshorizontes* gehen soll oder darüber hinaus auch um eine Expansion des *Gegenstandsbereiches* der Disziplin. Soll also die Religionspädagogik Formen „funktionalen“ religiösen Lernens lediglich *im Blick haben* (weil z.B. die mediale Vermittlung von „Kirche“ das religiöse Vorverständnis von Schüler/innen des Religionsunterrichts prägt) oder sollen solche Formen selbst und als solche *Gegenstand* religionspädagogischer Theoriearbeit sein? Die faktische Arbeitsweise der Vertreter/innen der Disziplin zeigt hier deutliche Unterschiede. Dennoch lassen sich zwei Tendenzen festhalten:

- Aspekte der Arbeitsökonomie, Rücksichten auf die Ausbildungserfordernisse von Studierenden der Religionspädagogik, aber durchaus auch bestimmte Sachgründe führen dazu, dass das Gros der Religionspädagog/innen den Schwerpunkt ihrer Arbeit in der Reflexion religiöser Lernprozesse in *christlich-kirchlicher* Verantwortung sieht. Dies impliziert in der Regel die Konzentration auf religionspädagogische Bemühungen in den Feldern Religionsunterricht, Gemeindekatechese, kirchliche Jugendarbeit, kirchliche Erwachsenenbildung und religiöse Elementarerziehung. In diesem Zusammenhang stellt sich der Religionspädagogik heute die Aufgabe, Formen religiösen Lernens und insbesondere Konzepte christlich Glauben-Lernens entwickeln zu helfen, die den Voraussetzungen religiöser Pluralität und religiöser Individualisierung Rechnung tragen.

- Vielfach wird statt von den genannten Handlungsfeldern von den Lernorten „Schule“, „Gemeinde“ und „Gesellschaft“ gesprochen; häufig wird auch „Familie“ als eigener Lernort angeführt. Dies verbindet sich mit der Einsicht, dass religiöse Lernprozesse im größeren Kontext ihrer sozialen und institutionellen Bedingungen zu sehen sind: dass z.B. der Religionsunterricht in Wechselwirkung mit der gesamten Schulkultur steht; dass katechetisches Bemühen am ehesten da wirksam wird, wo es als integriertes Moment des umfassenderen Bemühens um Gemeindeerneuerung geschieht; dass religiöse Elementarerziehung nur dann gelingen kann, wenn sie eingebettet ist in familiäre Beziehungen, die durch Liebe, Achtung und Vertrauen geprägt sind. In diesem Zusammenhang stellt sich der Religionspädagogik die Aufgabe, im Verbund mit pädagogischen (Schule), pastoraltheologischen (Gemeinde) und sozialisationstheoretischen (Familie) Konzepten deutlich zu machen, worin der mögliche und tatsächliche Beitrag religiöser Bildung

²⁹ Vgl. G. Otto, „Religion“ contra „Ethik“, Neukirchen-Vluyn 1986, 52.

zum Gesamtprojekt sowohl von personaler Bildung als auch von Gemeinde-Bildung zu sehen ist.

So lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die Religionspädagogik trotz ihres besonderen Bezugs zu den genannten Handlungsfeldern mit einem sehr offenen und weiten Horizont arbeitet. Der Forderung, sich mit der Gesamtheit all dessen zu beschäftigen, was als religionspädagogisch relevant gelten kann, ihren Gegenstandsbereich in diesem Sinne zu entgrenzen und sich als Theorie nicht einer Praxis, sondern eines Phänomenbereichs zu konstituieren, ist sie in der großen Mehrheit ihrer Vertreter/innen *nicht* nachgekommen. Sehr wohl aber ist sie seit geraumer Zeit dabei, eine gewisse perspektivische Provinzialität bei der Analyse und Orientierung der ihr sektoral zugeordneten Praxisfelder zu überwinden. Symptomatisch dafür ist die wachsende Bedeutung vor allem zweier Begriffe im religionspädagogischen Diskurs: „Religion“ und „Bildung“. Das heißt es geht der Religionspädagogik in einer Situation hochgradiger weltanschaulicher Pluralität nicht mehr einfach um die Vermittlung christlichen Glaubens, sondern es geht ihr um die Arbeit an den religiösen Deutungsmustern von Menschen – aus den Inspirationen reflektierten Glaubens (Religion!). Und es geht ihr nicht mehr einfach nur um die Ausbildung eines bestimmten regionalen Vermögens („religiöse Kompetenz“), sondern es geht ihr darüberhinaus um den Zusammenhang aller am personalen Entwicklungsprozess beteiligten Komponenten – unter der besonderen Perspektive der von finalen Sinnbestimmungen ausgehenden Entwicklungsdynamik (Bildung!).³⁰

Unter Berücksichtigung aller genannten Momente schlage ich vor, den Gegenstandsbereich der Religionspädagogik folgendermaßen abzugrenzen: Als Teildisziplin der Praktischen Theologie befasst sich die Religionspädagogik mit der Theorie religiöser Lern- und Bildungsprozesse in christlich-kirchlicher Verantwortung – im Kontext soziokultureller Bedingungen und pädagogisch-sozialer Wirkungszusammenhänge.

3. Die methodologische Fragestellung

a) Die korrelative Grundstruktur religionspädagogischer Theoriearbeit

Im Zusammenhang mit dem proklamierten Ende einer theologisch deduzierten Katechetik erhebt sich die Frage, wie man – wenn eine Pädagogisierung des Evangeliums bzw. eine Theologisierung des Erziehungsgeschehens nicht mehr in Frage kommt – zu wissenschaftlich begründeten Aussagen über religiöse Erziehungs- und Bildungsprozesse gelangen kann. Die methodologische Frage rückt so ins Zentrum der wissenschaftstheoretischen Diskussion.³¹ Es wird klar, dass religionspädagogische Theoriearbeit neben der christlichen Überlieferung, von der eben keine unmittelbaren Auskünfte für die Konzipierung religiöser Lernprozesse zu erlangen sind, einer zweiten Erkenntnisquelle bedarf: einer soliden Analyse der

³⁰ Exemplarisch dafür: R. Preul, Religion - Bildung - Sozialisation. Studien zur Grundlegung einer religionspädagogischen Bildungstheorie, Gütersloh 1980.

³¹ Vgl. R. Zerfuß, Praktische Theologie als Handlungswissenschaft, in: F. Klostermann/R. Zerfuß (Hg.), Praktische Theologie heute, München - Mainz 1974, 165.