

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 beinhaltet (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 unabkünftigen, 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 konfliktrichtig 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. Zerfaß (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 eifertig 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 Lehrerausbildung 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