

RUDOLF ENGLERT

Religionspädagogik – ein Fremdkörper im theologischen Studium?

Der Druck wächst, dass auch ein universitäres Studium primär der Berufsausbildung zu dienen habe. Da vor allem der Religionsunterricht das zukünftige berufliche Betätigungsfeld vieler Theologie-Studierender ist, bekommt die Religionspädagogik ein umso größeres Gewicht. Dass sich dieses Fach aber selbst nicht nur als Anwendungswissenschaft versteht, zeigt der Professor für Religionspädagogik an der Universität Essen und begründet zugleich den theologischen Charakter seiner Disziplin. (Redaktion)

1. Die Theologie in den Turbulenzen universitärer Reformen

Die Hochschullandschaft befindet sich zur Zeit in einem tiefgreifenden, ja teilweise geradezu turbulenten Prozess der Umstrukturierung. Das gilt für Österreich nicht weniger als für Deutschland. Der eigentliche Motor dieser Umstrukturierung sind nicht tiefeschürfende Bildungskonzepte und großangelegte Reformstrategien, sondern Ökonomisierungs- und Internationalisierungstendenzen. Diese haben binnen kurzer Zeit einen mächtigen Handlungsdruck erzeugt. Im Zuge dieser Tendenzen müssen die Hochschulen, die verschiedenen Fächer und letztlich jeder einzelne Dozent (jede einzelne Dozentin) heute nachweisen können, dass sie 1. eine gesellschaftliche Leistung erbringen, die tatsächlich gefragt ist (Stichwort „Auslastungsquote“), dass diese Leistung 2. nicht auch mit geringeren Mitteln, in kürzerer Zeit und an einem anderen Standort zu bewerkstelligen ist (Stichwort „Effizienzkontrolle“), dass sie 3. im nationalen und internationalen Wettbewerb um Forschungsprojekte, Drittmittel und die fähigsten Student/innen und Nachwuchswissenschaftler/innen

bestehen können (Stichwort „Centers of excellence“) und dass sie 4. im Zuge einer umfassenden Flexibilisierung allen Lebens und Arbeitens möglichst unaufwendig in kontextübergreifende Systeme integrierbar sind (Stichwort „Modularisierung“). Alle vier Punkte unterliegen selbstredend einer Art „evaluation permanente“. Diese Veränderungen sind keineswegs ganz unsinnig. Sie führen in ihrer Bündelung und in der fast panikartigen Hektik, mit der sie vielerorts vollzogen werden, aber auch zu problematischen und später möglicherweise nur schwer wieder korrigierbaren Weichenstellungen.

Auch die theologischen Einrichtungen an staatlichen Hochschulen wurden von diesem Umstrukturierungsprozess voll erfasst. Und man wird ehrlicherweise sagen müssen, dass der Zwang zur Legitimation (wird der Theologiestandort XY tatsächlich noch gebraucht?) und zur Publizität (eigener „Internet-Auftritt“, regelmäßige Forschungsberichte, Offenlegung eingeworbener Drittmittel usw.) hier einen erheblichen Innovationsschub erzeugt hat: Es wurden neue Ausbildungsgänge geschaffen, deutlichere lokale Profile entwickelt, Vernetzungen mit anderen Fächern vorangebracht, drittmittel-

finanzierte Forschungsprojekte initiiert usw.¹ Darüber hat sich freilich auch das Gesicht theologischer Arbeit selbst verändert. Unter Ökonomisierungsge-sichtspunkten reformierte Strukturen lassen die in diesen Strukturen verhandelten Inhalte nicht einfach unbehelligt. Die Frage „Wozu seid ihr eigentlich gut?“ und: „An welchen Standards orientiert ihr die Qualität eurer Arbeit?“ erheischt nun einmal Auskünfte, die sich in die vorfindlichen Plausibilitätsgefüge halbwegs zwanglos einordnen lassen und jedenfalls nicht erst vor dem Hintergrund großangelegter Soteriologien verständlich sein dürfen. So gerät die Theologie in die Gefahr, die eigene Unentbehrlichkeit durch den Rekurs auf die Nützlichkeit von Religion und Glaube zu demonstrieren und dabei unversehens selbst „marktförmig“ zu werden.² Aber nicht nur die Inhalte, auch die Formen, in denen sich wissenschaftliche und speziell auch theologische Arbeit vollzieht, haben sich einschneidend gewandelt. Der Typus des einsam am Schreibtisch zu völlig frei gewählten Spezialfragen forschenden Gelehrten, der in seinen Lehrveranstaltungen dann den akademischen Nachwuchs an den Früchten seines Forscherfleißes partizipieren lässt, gehört der Vergangenheit an. Es gibt nunmehr einen fast unausweichlichen (in vieler Hinsicht sicherlich auch heilsamen) Zwang zur Kooperation, zur Interdisziplinarität, zur Internationalisierung, zur Effizienzsteigerung, zur Ver-Öffentlichung im engeren und weiteren Sinne. Es gilt, sich übergeordneten Anforderungen zu stellen: eine inhaltlich durchdachte Konsekutivität der Studienangebote so wie möglichst

kurze Studienzeiten und möglichst hohe Abschlussquoten auszuweisen, die über Spezialdiskurse hinausreichende Relevanz der eigenen Konzepte zu demonstrieren, und mehr und mehr auch: deutlichere Bezüge zu den von den Studierenden anvisierten Berufsfeldern herzustellen. All dies hat den Modus universitären Theologie-Treibens bereits deutlich verändert und wird ihn weiter verändern.

2. Droht die Theologie pädagogisch verzweckt zu werden?

Gerade durch die Forderung nach einem stärkeren Arbeitsmarkt- und Berufsbezug werden auch solche theologischen Fakultäten, in denen der Lehrernachwuchs bislang insgeheim als Zweite-Klasse-Klientel betrachtet wurde, mit Nachdruck an jenes Handlungsfeld verwiesen, das den von der Zahl der Studierenden her mit Abstand wichtigsten Applikationszusammenhang theologischer Reflexion darstellt: den schulischen Religionsunterricht. Womit sich zwangsläufig auch die Rolle derjenigen theologischen Disziplin wandelt, der das Bedenken dieses Handlungsfeldes in besonderer Weise aufgetragen ist: der Religionspädagogik. Es legt sich die Annahme nahe, dass die Religionspädagogik von den angesprochenen Veränderungen unter allen theologischen Fächern am stärksten profitieren wird. Seit einiger Zeit schon ist in einschlägigen Reformdokumenten von Kultusministerien, Expertenkommissionen und Lehrerbildungszentren von einer notwendigen Stärkung der Fachdidaktiken die Rede.

¹ Vgl. z. B. U. Winkler, Mut zur Selbstbehauptung. Die Theologischen Fakultäten in Österreich zeigen Profil: Herder Korrespondenz 55 (2001) 465–470.

² Vgl. zu dieser Problematik Th. Ruster, Der verwechselbare Gott, Freiburg 2000.

Es ist nicht unvorstellbar, dass dies bei manchen Vertreter/innen anderer Disziplinen die Befürchtung weckt, es könnte dadurch das hegemoniale Gefüge einer klassischen Fakultät in Unordnung geraten. Vor dem Hintergrund der geschilderten Veränderungen an den Hochschulen werden jedenfalls die Fächerstruktur der Theologie und das Zueinander der verschiedenen theologischen Disziplinen neu zu bedenken sein.

In Anbetracht dieser Entwicklungen ist es kein Wunder, wenn Klagen laut werden, das Studium der Theologie drohe mehr und mehr pädagogisch überformt und didaktisch funktionalisiert zu werden. Ist nicht, so wird gefragt, ein universitäres Studium und ganz besonders das der Theologie von anwendungsbezogenen oder gar ausbildungspraktischen Gesichtspunkten weitgehend freizuhalten und zunächst einmal als ein Reflexionsprozess zu begreifen, der seinen Zweck in sich selbst hat? Läuft man nicht Gefahr, sich von der Frage: „Was bedeutet dieser Text, diese Aussage, diese Glaubensüberzeugung, diese Forderung für *mich*?“ allzu schnell dadurch zu dispensieren, dass man auf die Interessen und Perspektiven der Schülerinnen und Schüler oder anderer „Klienten“ reflektiert: Werden sie damit etwas „anfangen“ können? Ja, ist nicht eigentlich schon die Frage: „Was bedeutet all dieses für mich?“ beziehungsweise ist nicht der zunehmend größere Raum, den sich diese Frage in der theologischen Arbeit verschafft hat, bereits ein problematisches Zugeständnis an postmoderne Individualisierungs- und Subjektivierungsprozesse? Muss nicht zunächst

einmal ganz losgelöst von solchen persönlichen Adaptionsmöglichkeiten allein und beherrschend die Frage im Mittelpunkt stehen dürfen: Was bedeutet dieser Text, diese Aussage, dieses Ereignis usw. im ursprünglichen Entstehungszusammenhang? Verhindert das besorgte Schielen auf mögliche Brückenschläge zu aktuellen Problemlagen und persönlichem Relevanzempfinden nicht letztlich sogar wirkliches Fremdverstehen?³ Alle diese Anfragen gipfeln in der Sorge, dass seriöse Theologie zukünftig kaum noch möglich sein werde, wenn sich die Frage nach deren Brauchbarkeit in ganz bestimmten berufspraktischen Verwendungszusammenhängen schon in die ersten Semester vordrängt.

Wie also sollten sich Wissenschaft und Ausbildung, theoretisches und praktisches Interesse, Theologie und Didaktik zueinander verhalten? Diese Frage erweist sich als ein Kernproblem der Reform von Universität und theologischem Studium. Soll man den konsekutiven Ansatz eines strikt geschiedenen Nacheinanders von wissenschaftlicher und berufspraktischer Ausbildung vertreten und dementsprechend sagen: Fragen der beruflichen Praxis haben in einem wissenschaftlichen Theologiestudium nichts verloren (beziehungsweise allenfalls als gelegentlich herangezogenes Illustrationsmaterial)? Oder soll man sich für den integrativen Ansatz einer durchgängigen Verzahnung theoretischer und praktischer Perspektiven aussprechen und in der Konsequenz dessen fordern, dass praktische Fragen in einem reformierten Studium die Inhalte und Formen theologischer Ar-

³ Sehr tief Sinnig ist dieses Problem reflektiert bei U. Greiner, *Der Spur des Anderen folgen? Religionspädagogik zwischen Theologie und Humanwissenschaften*, Münster 2000.

beit von Anfang an mit bestimmen sollen? Aus diesem Hintergrund ist zu fragen: Wie verortet sich die gegenwärtige Religionspädagogik eigentlich selbst im Spannungsfeld dieser Möglichkeiten?

3. Zum aktuellen Selbstverständnis der Religionspädagogik

Ziemlich genau vor dreißig Jahren, 1971, erschien ein von Günter Stachel und Wolfgang G. Esser herausgegebener Sammelband mit dem Titel „Was ist Religionspädagogik?“⁴ In diesem Buch wird von einer normativen Leitbildpädagogik Abschied genommen (Erich Feifel), das Ende einer theorielosen Religionspädagogik konstatiert (Eugen Paul) und nach der „Stellung der Religionspädagogik im Rahmen einer theologischen Fakultät“ gefragt (Hans-Dieter Bastian). Nach ihrem allmählichen Ablösungsprozess von einer angewandten Dogmatik präsentiert sich die Religionspädagogik hier mit einem neuen, gewachsenen Selbst-Bewusstsein, sozusagen auf Augenhöhe mit den anderen theologischen Disziplinen. In den darauf folgenden drei Jahrzehnten hat sie ihren wissenschaftlichen Eigenstand beständig weiter fundamentiert und ausgebaut. Die in der Geschichte der Praktischen Theologie deutlich erkennbare Tendenz, den Gegenstandsbereich über rein professionsbezogene Fragestellungen und ekklesiozentrische Konzepte hinaus auszuweiten, wurde fortgeschrieben. Dadurch gelangte die Reli-

gionspädagogik zu einem erheblich umfassenderen Verständnis ihrer Aufgabe – beispielsweise durch deren Begründung in einem allgemeinen Religionsbegriff⁵ oder einem diakonischen Verständnis kirchlichen Bildungsengagements.

a) Dies bedeutete aber keineswegs die Verabschiedung aus den Zusammenhängen konfessioneller Theologie und kirchlicher Praxis. Im Gegenteil: Die Religionspädagogik wurde sich – in Aufnahme von Perspektiven wegweisender praktisch-theologischer Studien (zum Beispiel von N. Mette, W. Fürst, H. Luther)⁶ – der theologischen Dignität ihrer Arbeit zunehmend mehr bewusst. Norbert Mette hat diese Entwicklung in dem programmatischen Schlagwort „Von der Anwendungs- zur Handlungswissenschaft“ prägnant zusammengefasst. Praktischer Theologie geht es demnach nicht einfach darum, die Mittel zu reflektieren, wie vorgegebene theologische Perspektiven situationsangemessen (in Predigt, in Religionsunterricht, in Gemeindepraxis usw.) zur Geltung zu bringen sind, sondern es geht ihr genauso auch darum, die in der Praxis christlichen Handelns sich ereignenden Erfahrungen mit dem Geist Gottes, mit der Macht und Ohnmacht Gottes, für die theologische Glaubensreflexion fruchtbar zu machen. Die Religionspädagogik hat in diesem Zusammenhang ein deutliches Bewusstsein von der genuinen *Theologizität* ihrer Arbeit ausgebildet.

⁴ Vgl. G. Stachel/W. G. Esser, *Was ist Religionspädagogik?* Zürich 1971.

⁵ Vgl. dazu den Ansatz des 1973–75 erschienenen Handbuches der Religionspädagogik (3 Bde., hrsg. von E. Feifel u. a.).

⁶ Vgl. N. Mette, *Theorie der Praxis*, Düsseldorf 1978; W. Fürst, *Praktisch-theologische Urteilskraft*, Zürich 1986; H. Luther, *Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts*, Stuttgart 1992.

b) Die Religionspädagogik versteht sich als die Theorie einer Praxis, und zwar, weit über den Religionsunterricht hinaus, als Theorie christlich-kirchlich verantworteten Erziehungs- und Bildungshandelns. In der Art und Weise, wie sie diesen ihren Gegenstand empirisch analysiert, systematisch reflektiert und in kommunikativem Austausch auch zu verändern versucht, beansprucht sie, einschlägigen Standards wissenschaftlicher Arbeit zu genügen. Sie hat in der Vergangenheit große Anstrengungen unternommen, über den Status einer aus bewährter Praxis abgezogenen bloßen Meisterlehre hinauszukommen, und ist heute bemüht, sowohl die Analyse der faktisch vorfindlichen als auch die Orientierung einer zukünftig wünschenswerten Praxis Prüfkriterien einer reflektierten Methodologie zu unterwerfen. Vor allem im Bereich empirischer Forschung ist sie damit in den vergangenen anderthalb Jahrzehnten ein großes Stück vorangekommen. Die Religionspädagogik will also dezidiert mehr bieten als nur eine Einübung in handwerkliche Kompetenzen oder das Vertrautmachen mit berufspraktischen Erfordernissen. Sie erhebt für ihre Arbeit sehr deutlich den Anspruch auf *Wissenschaftlichkeit*.

c) Als Theorie einer Praxis kann sich die Religionspädagogik allerdings nicht auf die Interesselosigkeit bloßer Deskription zurückziehen, sondern muss auch handlungsorientierende Funktionen übernehmen. Sie muss praktisch relevantes Wissen produzieren und Perspektiven entwickeln, wie religiöse Erziehungs- und Bildungspraxis in Kirche und Gesellschaft den sich ständig wan-

delnden Gegebenheiten angemessen Rechnung tragen kann. Sie darf sich also nicht auf historische oder empirische Grundlagenforschung oder auf didaktische Globalkonzepte beschränken, sondern muss im Kontakt mit Praktiker/inne/n aus verschiedenen Arbeitsfeldern aktuelle Problemlagen religiöser Erziehung und Bildung bearbeiten. Ohne dass sie sich dabei zu Rezeptologien verstünde, beansprucht die Religionspädagogik für ihre Arbeit also auch *Praxisrelevanz*.

4. Die strukturelle Antinomie der Religionspädagogik

Keiner dieser drei von der Religionspädagogik für ihre Arbeit geltend gemachten Ansprüche ist jedoch ganz unbestritten:

- So gilt der Religionspädagoge in der Theologie häufig vor allem als Spezialist für lebensweltliche Gegebenheiten, für die Einstellungen „der Leute“, für Methoden, etwas „hinüberzubringen“ – aber eigentlich nicht als jemand, der zur theologischen Sachanalyse einen eigenen Beitrag zu leisten hätte. Diese Vorbehalte gegenüber der genuinen Theologizität religionspädagogischer Arbeit reproduzieren sich offenbar von Generation zu Generation und scheinen bis heute Teil des „heimlichen Lehrplans“ theologischer Fakultäten zu sein.
- Aus der Sicht ihrer nicht-theologischen Nachbarwissenschaften wie zum Beispiel der Pädagogik, der Soziologie oder der Psychologie ist es hingegen gerade die Theologizität der Religionspädagogik, derentwegen man sie misstrauisch beäugt.

Dass sich die Religionspädagogik als ein Teil konfessionell gebundener Theologie versteht, wird hier als eine Form wissenschaftlich unzulässiger positioneller Festlegung empfunden und führt zu teilweise erheblichen Kommunikationsstörungen.

- Bestritten wird der Religionspädagogik schließlich auch ihre Praxisrelevanz, denn die meisten Praktiker/innen verlangt es nicht nach historischen Vergewisserungen, konzeptionellen Diskussionen und weit ausholenden Begründungen, sondern schlicht und einfach nach Ratschlägen, wie mit konkreten Verlegenheiten zum Beispiel im Religionsunterricht oder in der Katechese umzugehen sei. Dass die Religionspädagogik für solche Situationen nicht immer und meist nicht unvermittelt Aussagen mit einem klaren Empfehlungscharakter abgeben kann, stößt – verständlicherweise – häufig auf Unverständnis.

Auf diesem Hintergrund ergibt sich für die Religionspädagogik, was man vielleicht eine „strukturelle Antinomie“ nennen könnte: Sie kann offensichtlich die Akzeptanz keiner dieser drei Ansprüche steigern, ohne dadurch die Wertschätzung ihrer Arbeit in anderen relevanten Feldern zu gefährden. Das Anforderungsprofil, mit dem sie als universitäre Disziplin konfrontiert ist, ist derartig spannungsvoll, dass es so gut wie unmöglich erscheint, die verschiedenen Erwartungen gleichermaßen zufriedenzustellen. Praktische Theolog/inn/en und speziell auch Religionspädagog/inn/en sitzen so in gewisser Weise „zwischen allen Stühlen“

(was anstrengend, aber auch sehr produktiv sein kann). Welche Implikationen hat das spannungsreiche Selbstverständnis der Religionspädagogik nun für die Verhältnisbestimmung dieser Disziplin zur Theologie?

5. Modelle des Zueinanders von Theologie und Religionspädagogik

Sehr grob lassen sich folgende Modelle der Verhältnisbestimmung von Religionspädagogik und Theologie unterscheiden:

- a) *Religionspädagogik als praktischer Appendix einer theologischen Prinzipienwissenschaft, als Kunstlehre von der methodisch geschickten Vermittlung theologischer Erkenntnis in das Feld christlich-kirchlicher Erziehungs- und Bildungspraxis. Es liegt in der Konsequenz dieser Sichtweise, eine so verstandene Religionspädagogik aus dem universitären Theologiestudium auszugliedern und Institutionen mit unmittelbar berufsvorbereitender Zielsetzung (wie zum Beispiel Lehrerseminaren) zuzuweisen.*

Unter den Fachvertreter/innen der Religionspädagogik dürfte es gegenwärtig niemanden geben, der ein solches anwendungswissenschaftliches Konzept von Religionspädagogik vertritt. Einige Systematische Theologen hingegen zeigen mindestens eine gewisse Nähe zu dieser Auffassung, insofern sie davon ausgehen, dass sich didaktische Konzepte aus der theologischen Analyse ihres Materialobjektes mehr oder weniger unmittelbar ableiten ließen.⁷

⁷ Aus jüngster Zeit vgl. z. B. Th. Ruster, Die Welt verstehen „gemäß den Schriften“: Religionsunterricht an höheren Schulen 43 (2000) 189–203. Siehe dazu auch die Mitte der 1980er Jahre in den „Katechetischen Blättern“ geführte Kontroverse um das Verhältnis von Religionspädagogik und Dogmatik.

Religionspädagogische Vermittlungsarbeit hätte aus dieser Sicht allein durch die – von der historischen und systematischen Theologie geltend gemachten – Sachstrukturen ihres Gegenstandes bestimmt zu sein. Wenn so der Religionspädagogik kein eigener Beitrag zum inhaltlichen Verständnis der in religiösen Lernprozessen zu bearbeitenden Fragen zugebraut (beziehungsweise zugemutet) wird, müsste (beziehungsweise könnte) sie sich ganz auf die Frage nach der methodischen Optimierbarkeit von Vermittlungsprozessen konzentrieren. Würde die religionspädagogische Aufgabe so gefasst, könnte die Theologie sie ohne Schaden für sich selbst aus dem Studium ausgliedern und an außeruniversitäre Institutionen abtreten.

- b) *Religionspädagogik als Moment der aller theologischen Arbeit immanenten Verpflichtung zu Gegenwartsbezug und Praxisrelevanz, als eine Art inneres Prinzip aller theologischen Lehre und Forschung. Dabei hätte es darum zu gehen, die didaktischen Implikationen der dem Kerygma als solchem eigenen kommunikativen Tendenz durchgängig herauszustellen. Die religionspädagogische Dimension theologischer Arbeit brauchte dann im Studium nicht mehr unbedingt auch noch in Gestalt eines eigenen Faches ausdifferenziert zu werden.*

Bei dieser Sichtweise geht es nicht etwa darum, in schlichter Ignoranz gegenüber den spezifischen Sachgesetzmäßigkeiten pädagogischen Handelns aus dem Evangelium direkt irgendwelche didaktischen Maximen abzuleiten. Es wird vielmehr auf den jeder bestimmten Didaktik vorausliegenden inneren Zusammenhang von Glauben und Lernen abgezielt.

Denn auch wenn der Glaube als ein personaler Akt nicht als die Frucht pädagogischer Anstrengung begriffen werden kann und in diesem Sinne nicht lernbar ist, ist er doch ein auf das ganze Leben eines Menschen ausstrahlendes Ergriffenwerden durch das Wort Gottes und steht als solches nicht einfach außerhalb pädagogisch und psychologisch verstehbarer Wirkungszusammenhänge. Er löst vielmehr vielfältige Lernprozesse aus und unterliegt, als der Glaube eines bestimmten Subjekts, im Laufe lebensgeschichtlichen Wandels auch selber – unter Umständen tiefgreifenden – Metamorphosen.

Dieser Zusammenhang zwischen Kontext- und Glaubenswandel gilt nicht nur für die individuelle Biographie, sondern auch für die kollektive Glaubensgeschichte. So ist auch lebendige Theologie nichts anderes als Arbeit am Überlieferungsprozess im Bewusstsein ständig neu erforderlicher Adaptionen an sich verändernde Kontexte. Das Bemühen, die Relevanz und die Wahrheit christlichen Glauben je neu zu erkennen und anderen zu erschließen, lässt sich als ein einziges großes Lernprojekt begreifen. *Alle* Theologie hätte demnach einen elementaren didaktischen Impetus, dem durch einen reflektierten Gegenwarts- und Praxisbezug auch entsprechend Rechnung zu tragen wäre. Wo der hier angesprochene innere Zusammenhang zwischen Glauben und Lernen, Theologie und Didaktik kräftig herausgestrichen wird, wird man sich natürlich fragen, was dann noch die spezifische Aufgabe der Religionspädagogik sein kann und ob es dieser als eines eigenen theologischen Faches überhaupt noch bedarf.

c) *Die Religionspädagogik als regionale Pädagogik. Die Religionspädagogik ist aus dieser Sicht nicht eine Disziplin der Theologie, sondern der Erziehungswissenschaft. Ähnlich wie die Sexualpädagogik, die Verkehrserziehung oder die Moralpädagogik könnte man sie als regionale Pädagogik bezeichnen. Im Zeichen radikalisierte religiöser Pluralität und in Entsprechung zur weltanschaulichen Neutralität öffentlicher Bildungseinrichtungen wäre ihre primäre Bezugswissenschaft nicht mehr eine konfessionell gebundene Theologie, sondern die Religionswissenschaft.*

Aus dieser Sicht hat es eine Pädagogik, die Heranwachsenden zur Mündigkeit in allen Bereichen ihres Lebens verhelfen will, ganz selbstverständlich auch mit Fragen religiöser Erziehung zu tun. Nur dann, wenn sie keine wesentliche Erfahrungsdimension menschlichen Lebens ausklammern, können die von der Pädagogik initiierten Erziehungs- und Bildungsprozesse den Anspruch erheben, „ganzheitlich“ zu sein. Die Betroffenheit durch „Religion“ gilt hier nicht als eine Frage individueller Entscheidung, sondern als etwas anthropologisch Universales: Mit Religion ist jeder „immer schon“ konfrontiert. Dem Erziehungswissenschaftler Fritz Oser zufolge lebt etwa auch ein Atheist sein Leben im Horizont bestimmter für ihn „ultimater“ Perspektiven.⁸ Auch er kann nicht anders, als sich zur Dimension des Religiösen irgendwie zu verhalten und irgendeine Form elementaren Glaubens auszubilden. Ein solch elementarer „Glaube“, den James Fowler im Unterschied zu einem inhaltlich explizierten „belief“

mit dem Begriff „faith“ bezeichnet,⁹ ist gewissermaßen unausweichlich. Dementsprechend gehört seine Bearbeitung genauso in einen wirklich allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrag mit hinein wie zum Beispiel die Förderung ethischer oder ästhetischer Entwicklung. Und es ist aus dieser Sicht im Bereich der Religion auch genauso möglich wie in den anderen Dimensionen menschlichen Lebens, Entwicklungsstufen mehr oder weniger kompetenten Urteilens und Sich-Verhaltens voneinander zu unterscheiden. Das heißt, es ließen sich in diesem Feld pädagogische Förderungs- und unterrichtliche Erschließungsbemühungen durchaus auch ohne Rückgriff auf irgendeine Konfession oder eine positionelle Theologie zielorientiert planen und durchführen. Kooperationspartnerin für eine solche allgemeine Religionspädagogik wäre naturgemäß eher die Religionswissenschaft als eine konfessionelle Theologie.

d) *Religionspädagogik als ein wichtiges Moment der für die Theologie indispensable Reflexion auf den Bewährungszusammenhang christlichen Glaubens. Die Praxis gelebten Glaubens, in Gemeinde erprobter Nachfolge und von Christ/inn/en in der Öffentlichkeit wahrgenommener Verantwortung werden hier als Erfahrungszusammenhänge begriffen, in denen christlicher Glaube nicht nur lernend rezipiert, sondern auch kritisch angefragt, lebenspraktisch erprobt und kontextuell reinterpretiert wird. Religionspädagogik wird hier als ein Fach Praktischer Theologie und als Teil der theologischen Gesamtaufgabe betrachtet.*

⁸ Vgl. F. Oser/P. Gmünder, *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung*, Zürich 1984, 61ff.

⁹ Vgl. J. Fowler, *Stages in Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, San Francisco 1981.

Grundlegend für diese Sichtweise ist die Annahme, dass zwischen (theologischer) Theorie und (christlich-religiöser) Praxis ein dialektischer Zusammenhang besteht. Demnach ist die Theorie der Praxis nicht einfach nur präskriptiv vorgeordnet, so dass dort schlicht auszuführen wäre, was hier vorgedacht wurde, sondern gleichzeitig auch gewissermaßen postskriptiv nachgeordnet, in dem Sinne, dass theologisch immer nur eingeholt werden kann, was praktisch, nämlich im gelebten Glauben von Menschen und in gemeinsam gestalteter Nachfolgepraxis, erfahren wurde. Das heißt zum Beispiel: Wer Christus „ist“, lernen auch Theologiestudent/inn/en nicht einfach nur in der Rezeption der christologischen Konzepte ihrer Professor/inn/en, sondern auch, und wahrscheinlich am eindrucklichsten, indem sie sich auf (einen) Christus praktisch einlassen.¹⁰ Dies hat weitreichende Konsequenzen für das Verständnis der von der Religionspädagogik zu reflektierenden und zu orientierenden Praxis. Denn aus dieser Sicht ist zum Beispiel der Religionsunterricht nicht einfach nur der Vermittlungsraum einer auf Kinderfragen oder Jugendprobleme hin heruntergebrochenen Fundamental-Theologie, sondern ein Raum religiöser Kommunikation, in dem sich immer wieder neu – und in gewisser Weise in jeder einzelnen Religionsstunde – entscheidet, was die Überlieferung jüdisch-christlichen Glaubens eigentlich *ist*. Also nicht nur: was sie heute (noch) zu bewegen vermag und wie sie in diesen oder jenen Punkten (miss)verstanden wird, sondern wirklich: was sie ist.

Die Tradition christlichen Glaubens hat sozusagen keine Subsistenz, kein Leben außerhalb jenes Prozesses, in dem das Evangelium kommuniziert wird. Die Religionspädagogik versteht sich von daher (im Kontext der Praktischen Theologie) als wissenschaftliche Reflexion auf den aktuellen Bewährungszusammenhang christlichen Glaubens – im weiten Feld gesellschaftlicher Problemlagen und individueller Formen der Sinnvergewisserung. In der kritischen Analyse und konstruktiven Orientierung solchen Bewährungsbemühens beansprucht sie, im eigentlichen und ungeschmälerten Sinne Theologie zu treiben.

6. Was haben Theologie und Religionspädagogik voneinander?

Der gegenwärtige Status der Religionspädagogik im Ganzen der wissenschaftlichen Theologie lässt sich nur auf der Grundlage der vierten Verhältnisbestimmung rechtfertigen. Das zweite – regional-didaktische – Konzept *erzwänge* eine Institutionalisierung der Religionspädagogik außerhalb der Theologie, das erste – anwendungswissenschaftliche – Konzept legte sie zumindestens nahe und das dritte einer theologieimmanenten Didaktik ließe mindestens die Frage stellen, ob man der Religionspädagogik in ihrer bisherigen Form noch bedürfe. Dies spricht als solches keineswegs gegen die anderen Modelle, manche der Religionspädagogik gegenüber kritisch eingestellte Theolog/inn/en werden vielleicht sogar sagen: im Gegenteil. Man wird sich jedoch im Klaren darüber sein müssen, dass jede andere Lösung neue Probleme schafft:

¹⁰ Vgl. J. B. Metz, *Glaube in Geschichte und Gesellschaft*, Mainz 1977, 48.

- Das erste – anwendungswissenschaftliche – Modell wird der prinzipiellen Nachträglichkeit der theologischen Theorie gegenüber dem praktisch gelebten Glauben nicht gerecht. Das hier unterstellte Verhältnis zwischen theoretischem und praktischem Wissen geht von einem erkenntnistheoretischen Denkmodell aus, das sich als unhaltbar erwiesen hat. (*Theologisches Defizit*)
- Beim zweiten Modell ist zu fragen, ob die Auflösung der „Didaktik“ in eine Perspektive der gesamten Theologie nicht doch zu einer erheblichen Reduzierung der analytischen und prospektiven Qualität religionspädagogischer Arbeit führen würde: schon in Ermangelung spezifischer Fach-Kenntnisse auf Seiten der biblischen, systematischen und historischen Theolog/inn/en. (*Technologisches Defizit*)
- Das dritte Modell setzt eine andere Auffassung vom Sinn religionspädagogischer Arbeit voraus beziehungsweise geht davon aus, dass in dem durch die Pole von konfessioneller Vergewisserung einerseits und interreligiöser Verständigung andererseits konstituierten Spannungsfeld religiöser Bildung deutlich andere Akzentsetzungen vorzunehmen wären, als es in der gegenwärtigen Praxis zum Beispiel des konfessionellen Religionsunterrichts faktisch der Fall ist. (*Kompatibilitäts-Defizit*)

Auch das vierte Modell weist in seiner konkreten Durchführung sicherlich manche Schwächen auf. Es scheint unter den sich alternativ anbietenden

Möglichkeiten aber immer noch die größten Stärken zu besitzen. Kein anderes Modell jedenfalls dürfte in der Lage sein, eine Religionspädagogik hervorzubringen, die den gleichzeitigen Ansprüchen der Theologizität, der Wissenschaftlichkeit und der Praxisrelevanz in ähnlicher Weise gerecht würde.

Wenn man ein dialektisches Verhältnis zwischen theologischer Arbeit und religiöser Praxis zugrunde legt, ist Religionspädagogik als eine zwischen diesen beiden Größen hin und her vermittelnde Reflexionsbewegung auf die Arbeit der anderen theologischen Fächer in vielfacher Hinsicht verwiesen – etwa in Fragen der theologischen Anthropologie, was ekklesiologische Konzepte, was Beiträge zur theologischen Gegenwartsanalyse und was Ansätze zu einer intellektuell auf der Höhe der Zeit befindlichen Glaubensbegründung anbelangt. Darüberhinaus muss sie sich belehren lassen über die für ihre Arbeit wesentlichsten Entwicklungen und Einzelerkenntnisse in den biblischen, systematischen und historischen Fächern, damit die von ihr in den verschiedenen Feldern initiierte Kommunikation über Fragen von Religion und Glaube auch unter dem Kriterium der Sachgerechtigkeit bestehen kann. Aber die anderen Fächer können aus der Kooperation mit der Religionspädagogik auch ihrerseits Gewinn ziehen, denn die konkrete Geschichte ist eben nicht einfach nur das Applikationsfeld theoretischer Perspektiven, sondern auch ein Raum der Offenbarung von Sinn und Bedeutung.¹¹ Dies gilt auch

¹¹ Vgl. dazu z. B. C. Boff, *Theologie und Praxis*, München-Mainz 1983. Als religionspädagogisch weiterführend empfinde ich in diesem Punkt die Arbeiten von M. Scharer; vgl. zum Beispiel *TZI – Theologie – Glaubenserschließung. Vom didaktischen Rezept zur theologischen Hermeneutik des Lebens*, in: *Ders., Im Ursprung ist Beziehung*, Mainz 1997, 90–105.

dann, wenn, wie es heute der Fall ist, die geschichtliche Situation sehr stark durch Säkularität und Fremd-Religiosität bestimmt zu sein scheint. Auch in dieser Situation, und vielleicht sogar gerade hier, erleben religionspädagogisch engagierte Christ/inn/en und ihre „Adressaten“ in Religionsunterricht, Jugendarbeit, Erwachsenenbildung und Katechese Offenbarungen mit der Offenbarung. Diesen sollte sich

die Theologie nicht verschließen.¹² Im Bedenken dieser Offenbarungen lässt sich auch etwas über *die* Offenbarung lernen. Inwiefern das Evangelium gerade heute frohe Botschaft sein kann, zeigt sich nicht schon im fundamental-theologischen Traktat, sondern letztlich erst im Versuch, das Evangelium kommunikabel zu machen und so mit dazu beizutragen, dass das Leben der Menschen gelingen kann.

¹² Welche Dynamik entstehen kann, wenn sich die universitäre Theologie auf praktische Erkenntnisformen einlässt, schildert *Chr. Morgenthaler* am Beispiel des von der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Bern eingerichteten Praxissemesters; s. Kirchen und Fakultäten – Orte theologischen Lernens, in: *Pastoraltheologie* 90 (2001) 334–348.