



Österreichisches Religionspädagogisches FORUM

Yauheniya Danilovich • Martin Rothgangel • Zekirija Sejdini
• Wolfgang Weirer • Bernhard Dressler • Sabine Pemsel-Maier
• Anna Ebamu Paluca • Janina Ekert • Martin Hailer
• Janine Kreschel • Thomas Weiß • David Novakovits •
Ulrike Sallandt • Marius de Byl • Markus Brodthage •
Jonas Maria Hoff • Theresa Mahlberg • Mariusz Chrostowski
• Maike Domsel • Annika Krahn • Mevlida Mešanović •
Marina Kiroudi • Annegret Reese-Schnitker • Petra Juen
• Martina Kraml • Christian Feichtinger • Monika Jakobs •
Ulrich Kropač • Alexander Unser • Joachim Willems

Religionspädagogik und Theologie
Sondierungen zu einem komplexen Verhältnis

Inhalt

Editorial

Yauheniya Danilovich / Martin Rothgangel / Zekirija Sejdini / Wolfgang Weirer

Religionspädagogik und Theologie. Sondierungen zu einem komplexen Verhältnis

6

Themenspezifische Beiträge

Bernhard Dressler

Theologie als Professionstheorie für Religionslehrkräfte

11

Sabine Pemsel-Maier

Nicht ohne „Bergungsunternehmen“: Die Rolle der Dogmatik für die Religionspädagogik. Klärungsversuch im Interesse einer religionspädagogischen Theologie

33

Anna Ebamu Paluca / Janina Ekert / Martin Hailer / Janine Kreschel / Thomas Weiß

Systematische Theologie für die Schule. Einblicke in ein empirisches Forschungsprojekt in den Ländern Baden-Württemberg und Bayern

49

David Novakovits

Eine religionsphilosophische Religionspädagogik? Gedanken über Religionsphilosophie als (theologische) Bezugsdisziplin der Religionspädagogik ausgehend von einer Überlegung Norbert Mettes

71**Ulrike Sallandt**

Welche Theologie benötigt die (performative) Religionspädagogik?
Überlegungen zum Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik

88**Marius de Byl**

Der Religionsunterricht als Übersetzungsraum von Theologie?
Eine übersetzungstheoretische Relationierung von Theologie und Religionspädagogik im Kontext religiöser Bildung

107**Markus Brodthage / Jonas Maria Hoff / Theresa Mahlberg**

Schnittmenge Religionskritik. Überlegungen zu einem Aufgabenfeld zwischen Religionspädagogik und Fundamentaltheologie

127**Mariusz Chrostowski**

Polnische ‚Annäherung an eine vergangene Denkwelt‘? Zum christlichen Personalismus als Bindeglied zwischen Religionspädagogik und Theologie

146**Maike Domsel / Annika Krahn / Mevlida Mešanović**

Quo vadis Religionspädagogik? Christliche und islamische Perspektiven im Dialog

164

Marina Kiroudi

Orthodoxe Religionspädagogik und Theologie. Ein Beziehungsgeflecht zwischen Immanenz, Kontextualisierung und Kreativität

182**Annegret Reese-Schnitker**

Zur Vernachlässigung der Religionslehrer*innenbildung der Sekundarstufe I. Empirische Einsichten, spezifische Anforderungen, hochschuldidaktische Aufgaben

200**Berichte****Petra Juen / Martina Kraml**

Bericht zu: Abschied von Univ.-Prof.in Dr.in Martina Kraml, Fachbereich Katechetik/Religionspädagogik und Religionsdidaktik, Universität Innsbruck, am 02.06.2023

220**Rezensionen****Christian Feichtinger**

Rezension zu: Herbst, Jan-Hendrik: Die politische Dimension des Religionsunterrichts. Religionspädagogische Reflexionen, interdisziplinäre Impulse und praktische Perspektiven

235**Monika Jakobs**

Rezension zu: Reese-Schnitker, Annegret / Bertram, Daniel / Fröhle, Dominic (Hg.): Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale

239

Ulrich Kropač

Rezension zu: Roose, Hanna: Evangelische Schulen zwischen Bekenntnisorientierung und Öffnung für alle. Empirische Beobachtungen zu Dimensionen evangelischen Profils in Selbstdarstellungen und religionsunterrichtlicher Praxis **244**

Mevlida Mešanović

Rezension zu: Janovsky, Nikolaus / Ostermann, Elisabeth / Rapp, Ursula / Ritzer, Georg / Steinmair-Pösel, Petra (Hg.): Perspektiven Bildung **249**

Mevlida Mešanović

Rezension zu: Schambeck, Mirjam: Von Gott, Jesus, Religionen und so. Was Relilehrer:innen wissen müssen **254**

Alexander Unser

Rezension zu: Schweitzer, Friedrich / Schreiner, Peter (Hg.): International Knowledge Transfer in Religious Education **259**

Joachim Willems

Rezension zu: Gronover, Matthias: Religiöse Kompetenz als entschiedene Indifferenz. Eine Kritik am Beispiel des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen **263**

Religionspädagogik und Theologie

Sondierungen zu einem komplexen Verhältnis

Editorial

Religionspädagogik – eine theologische oder doch eher eine bildungswissenschaftliche Fachrichtung? Geht es um ‚Religion‘ oder doch primär um ‚Pädagogik‘? In der Geschichte der deutschsprachigen wissenschaftlichen Religionspädagogik gab es diesbezüglich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen zu verzeichnen. Gegenwärtig wird – zumindest im Kontext der katholischen, evangelischen und islamischen Religionspädagogik im deutschen Sprachraum – Religionspädagogik als Wissenschaft, die sich mit Voraussetzungen, Kontexten, Herausforderungen und Antwortversuchen religiöser Bildung an unterschiedlichen Lernorten beschäftigt, in der Regel als eine Teildisziplin von Theologie verstanden. Dies ist keineswegs eine Selbstverständlichkeit: International betrachtet ist in einigen Ländern wie England ‚religious studies‘ an die Stelle der Theologie getreten. Somit stellt sich zugleich die Frage der Rolle von ‚Konfessionalität‘ von Theologie und damit auch von Religionspädagogik. Ohne Theologie und Religionswissenschaft als einander ausschließende Alternativen zu betrachten, scheint es naheliegend, dass in Ländern mit einem konfessionellen Religionsunterricht die Theologie eine wesentliche Rolle als Bezugsdisziplin der Religionspädagogik spielt, während in Ländern mit einem nicht-konfessionellen Religionsunterricht an deren Stelle die Religionswissenschaft tritt. Allerdings stellt sich auch dann die vertiefende Frage, wie das Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik näher zu bestimmen ist.

Die neue Ausgabe des *Österreichischen Religionspädagogischen Forums* will diesen Fragestellungen nachgehen und die Rolle von Religionspädagogik im Kontext von Theologie(n) klären, die gegenwärtig ebenso in vielfacher Weise ihre Aufgabe, ihr Profil und ihren Ort an öffentlichen Universitäten diskutieren.

Die Resonanz auf den Call zeigt die Relevanz und Aktualität der Thematik. Die Vielfalt der eingereichten Beiträge macht aber darüber hinaus deutlich, wie inter-

und intradisziplinär Religionspädagogik an den jeweiligen Fakultäten, Instituten oder Arbeitsbereichen verankert ist. Drittens zeigt sich, dass die Fragestellung nach der Verankerung von Religionspädagogik innerhalb der Theologie und nach deren Bezügen keine rein katholische und/oder evangelische ist, sondern dass diese auch die orthodoxe und islamische Religionspädagogik betrifft.

Eröffnet wird die vorliegende Ausgabe mit einem Beitrag von Bernhard **Dressler**, der sich der spezifischen Aufgabe von Theologie als Professionalisierung von Religionslehrkräften widmet. Im Gegensatz zu einem Verständnis von Theologie als ‚Lehrstoff‘ plädiert der Autor dafür, positiv gedeutete und zugleich reflektierte Teilnahmeerfahrungen an Religion als einer kulturellen Praxis als konstitutiv für die Positionalität des Religionsunterrichts anzusehen und entsprechende Konsequenzen für die Gestaltung des Theologiestudiums zu ziehen. Diesem ersten Text kommt zugleich besondere Bedeutung zu: Wenige Tage nachdem Bernhard Dressler den Beitrag bei der Redaktion eingereicht hatte, erreichte uns die traurige Nachricht von seinem plötzlichen Ableben. Wir verstehen den Beitrag, den sein Kollege Marcell Saß zuletzt redaktionell betreut hat, und der unseres Wissens nach der letzte wissenschaftliche Text von Bernhard Dressler ist, gewissermaßen als Teil seines wissenschaftlichen Vermächtnisses. Aus den angeführten Gründen wurde dieser Beitrag auch keinem Peer-Review-Verfahren unterzogen.

Sabine **Pemsel-Maier** plädiert in ihrer Rolle als katholische Religionspädagogin und zugleich Systematische Theologin für eine Kooperation von Dogmatik und Religionspädagogik ‚auf Augenhöhe‘. Ihr Ziel ist die Entwicklung einer religionspädagogischen Theologie. In ähnlicher Weise, allerdings auf empirischer Grundlage, entwickelt das Forschungsteam Anna Ebanu **Paluica**, Janina **Ekert**, Martin **Hailer**, Janine **Kreschel** und Thomas **Weiß** neue Wege der Zusammenarbeit zwischen Systematischer Theologie und Religionspädagogik. Fundament ihrer Analysen ist die Feststellung, dass Religionslehrer*innen nicht gut auf die schulische Praxis vorbereitet sind und daher modifizierte Professionalisierungskonzepte im Bereich der Systematischen Theologie notwendig seien.

Auch David **Novakovits** sieht notwendige Veränderungen im Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik. Er konstatiert dabei das Erfordernis, stärker religionsphilosophische Bezüge in den aktuellen religionspädagogischen Diskurs einzubeziehen. Ulrike **Sallandt** entwickelt anhand von Levinas‘ Konzept der radikalen Alterität ein Verständnis von (performativer) Religionspädagogik als Wahrnehmungswissenschaft. Theologie wäre in diesem Konzept *die* Bezugswissenschaft, die eine entsprechende theologische Hermeneutik zur Verfügung stellt. Der Beitrag von Marius **de Byl** diskutiert ein Verständnis von Theologie als Refle-

xionspraxis im Horizont Öffentlicher Theologie und versucht Religionsunterricht als Übersetzungsraum einer derartigen Theologie zu profilieren. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zum Verhältnis von Religionspädagogik und Fundamentaltheologie sind der Gegenstand des Beitrages von Jonas Maria **Hoff**, Markus **Brodthage** und Theresa **Mahlberg**, indem diese Religionskritik als gemeinsame Aufgabe der beiden theologischen Disziplinen verstehen und methodische Verbindungslinien an diesem Beispiel konturieren. Einen Beitrag aus einem anderen religionspädagogischen Kontext verfasste Mariusz **Chrostowski**, der den Personalismus-Begriff für das Verhältnis von Religionspädagogik und Theologie in Polen fruchtbar macht und zeigt, was christlicher Personalismus für religionspädagogische Forschung und Praxis auszutragen vermag. Die überkonfessionelle und interreligiöse Relevanz der Thematik zeigen die folgenden beiden Beiträge – zunächst aus evangelischer, katholischer und islamischer Sicht von Maike **Domsel**, Annika **Krahn** und Mevlida **Mešanović** mit dem Titel „Quo vadis Religionspädagogik“, sodann aus orthodoxer Sicht von Marina **Kiroudi**, die das komplexe Verhältnis von orthodoxer Theologie und Religionspädagogik beleuchtet.

Einen professionstheoretischen und -praktischen Beitrag liefern die Analysen und Reflexionen von Annegret **Reese-Schnitker**, die deutlich macht, dass die gegenwärtige theologische und religionspädagogische Ausbildung die Anforderungen religiöser Bildung in der Sekundarstufe I zu wenig in den Blick nimmt.

Den Abschluss des Beitragsteils bildet ein Bericht über die Abschiedsvorlesung von Prof.ⁱⁿ Martina **Kraml** an der Universität Innsbruck. Der Bericht wurde von Petra **Juen** verfasst, er enthält aber auch den Originaltext der Abschiedsvorlesung mit dem Titel „Denken ohne Geländer‘ (H. Arendt). Spannungsfelder im Kontext tertiärer Bildung“.

Sieben Rezensionen zu aktuell erschienenen religionspädagogischen Werken runden die vorliegende Ausgabe des Österreichischen Religionspädagogischen Forums ab und zeigen die Vielfalt und Breite wissenschaftlicher Reflexionen in unserer Fachdisziplin. Diesbezüglich ein Hinweis aus der Redaktion: In den letzten Monaten erreichen uns überdurchschnittlich viele Rezensitionsanfragen von Autor*innen und Verlagen. Nachdem es mit einigem Aufwand verbunden ist, geeignete Rezensent*innen zu finden und anzufragen, bitten wir um Verständnis dafür, dass es gegenwärtig zu zeitlichen Verzögerungen bei der Bearbeitung und Veröffentlichung von Rezensionen kommen kann.

Besonders erfreulich ist eine Nachricht, die uns in diesem Jahr erreicht hat: Das Österreichische Religionspädagogische Forum wird ab sofort nicht nur in einigen hoch relevanten Datenbanken wie **Web of Science**, **Index Theologicus**, **EBSCO** und **FIS Bildung** neu auch in **SCOPUS** gelistet und indexiert. Damit ist die internationale Sichtbarkeit der Zeitschrift insgesamt sowie auch der einzelnen Beiträge noch einmal deutlich gesteigert, was sich – in Relation zu vergleichbaren Journalen – bereits jetzt in sehr hohen und weiter steigenden Zugriffs- und Downloadzahlen der einzelnen Beiträge zeigt.

Das Editorial des ÖRF-Journals schließt wie immer mit einem Dank an viele beteiligte Personen und Institutionen, die am Zustandekommen und an der Qualität der Veröffentlichung einen wesentlichen Anteil haben. Für alle organisatorischen und kommunikativen Abläufe ist in bewährter Weise Stefanie Langbauer zuständig, Kerstin König kümmerte sich um das professionelle Lektorat, das Layout wurde wie schon viele Jahre von Katrin Staab gestaltet. Sie sorgt auch für die abschließende Kommunikation mit den Autor*innen und deren Freigabe für die Publikation. Lisa Schilhan und die unipub-Abteilung der Universitätsbibliothek Graz sorgen für das Hosting des Journals sowie für viele bibliothekarische Details und Unterstützungsmaßnahmen und liefern die Datengrundlage für alle wichtigen Datenbanken und Indizes. Karl Rizzolli betreut seitens der Uni-IT die Publikationsplattform OJS und steht für den technischen Support zur Verfügung.

Ein besonderer Dank seitens des Editorial Boards ergeht auch an alle involvierten Gutachter*innen für ihre Bereitschaft, eine detaillierte und fundierte Stellungnahme zu den Beiträgen abzugeben und damit die Qualität des Journals sicherzustellen.

Vielen herzlichen Dank auch an alle Institutionen, die das ÖRF – teilweise schon seit vielen Jahren – finanziell unterstützen: die österreichischen Pädagogischen Hochschulen in kirchlicher Trägerschaft (KPH Edith Stein, PPH Linz, KPH Wien/Krems, PPH Augustinum), den österreichischen Wissenschaftsfonds FWF (Projektnummer PUZ3-G) und die Grazer Katholisch-Theologische Fakultät.

Wir wünschen allen Leser*innen wie immer viel Freude und interessante Erkenntnisse bei der Lektüre dieser Ausgabe des Österreichischen Religionspädagogischen Forums (ÖRF) mit dem Schwerpunktthema ‚Religionspädagogik und Theologie‘!

Mit freundlicher Unterstützung von:



Theologie als Professionstheorie für Religionslehrkräfte

Der Autor

Prof. Dr. Bernhard Dressler (1947–2023) war seit 2003 Professor für Praktische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik am Fachbereich Ev. Theologie der Universität Marburg, seit 2013 im Ruhestand. Zuvor war er Religions- und Politiklehrer. Von 1991 bis 2003 Dozent und Rektor am Religionspädagogischen Institut Loccum.

Prof. Dr. Bernhard Dressler
c/o Ingrid Rieken
Bremer Straße 10e
D-30926 Seelze



Der Beitrag wurde nach dem Ableben von Professor Dressler von Professor Dr. Saß betreut und durch den Redaktionsprozess begleitet.

Prof. Dr. Marcell Saß ist Professor für Praktische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik an der Philipps-Universität Marburg und Direktor im dortigen Zentrum für Lehrkräftebildung und hat diesen Text nach dem Tod seines Kollegen und Freundes fertig lektoriert.

Prof. Dr. Marcell Saß
Philipps-Universität Marburg
FB Evangelische Theologie - FG Praktische Theologie
Lahntor 3
D-35032 Marburg
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0752-1425>
e-mail: m.sass@uni-marburg.de



Theologie als Professionstheorie für Religionslehrkräfte

Abstract

Das Verständnis von Theologie als ‚positive‘ und ‚praktische‘ Wissenschaft, wie es Friedrich Schleiermacher erstmalig formuliert hat, ermöglicht es, dieses – in modernen Begriffen – professionstheoretische Verständnis auch als den Kompetenzfundus für Religionslehrkräfte zu verstehen. Das schließt zugleich ein, dass ‚Sinn und Geschmack‘ für Religion, oder, anders gesagt, positiv gedeutete und zugleich reflektierte Teilnahmeerfahrungen an Religion als einer kulturellen Praxis für die Positionalität des Religionsunterrichts konstitutiv sind, nicht aber Theologie als Lehrstoff oder theologische Bekenntnissätze.

Schlagworte

Lehrkräfteprofessionalität – Theologie und Pädagogik – Wissenschaftstheorie – Schleiermacher – Religion und Glaube

Theology as a professional theory for religious education teachers

Abstract

Friedrich Schleiermacher first understood theology as a ‚positive‘ and ‚practical‘ science. This – in modern terms – professional concept can also be understood as the basic expertise for teachers in religion education. It includes that the ‚sense and taste‘ for religion or, in other words, the positively interpreted and reflected experiences of a participation in religion as a cultural praxis are constituting confessional religion instruction, and not theology as content or theological confessions.

Keywords

teachers's professionalism – theology and pedagogy – expertise studies – Schleiermacher – religion and faith

Religionspädagogik – eine interdisziplinäre Wissenschaft?

Auf den Begriff ‚Religionspädagogik‘ gibt es keinen kirchlichen oder theologischen Monopolanspruch, weder nach Genese noch nach Geltung. Als wissenschaftliche bzw. schulpraktische Disziplin richtete sich Religionspädagogik im Kontext von Schule und Lehrerschaft zunächst zumindest teilweise auch gegen kirchliche Suprematsansprüche.¹ In Deutschland wurde der religionspolitische Kompromiss der Weimarer Reichsverfassung, zur Kompensation der Abschaffung der „geistlichen Schulaufsicht“ die Inhalte des Religionsunterrichts als „res mixta“ „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ (so in Artikel 7.3 Grundgesetz übernommen) zu gestalten, zur entscheidenden Sachlage. Seither wurde das Label ‚Religionspädagogik‘ in beiden großen christlichen Konfessionen nach und nach in kritischer Abgrenzung zum Begriff ‚Katechetik‘ in Gebrauch genommen², ohne freilich damit den Anspruch auf jeweilige religiöse – und damit auch theologische – Positionalität aufzugeben. Dagegen, dass auch die konzeptionelle Arbeit an einer allgemeinen Religionskunde sich als ‚Religionspädagogik‘ bezeichnen könnte (und – soweit ich sehe – im Rahmen des brandenburgischen Unterrichts ‚Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde‘ bisweilen auch schon wird), ist kaum ein Einspruch möglich.³ Wenn indes von evangelischer und/oder katholischer Religionspädagogik die Rede ist, sollte es sich nach meiner Auffassung jeweils um eine theologische Disziplin handeln.⁴ Um das genauer erfassen zu können, versteht sich der folgende Text als terminologischer Vorschlag, der freilich auch konzeptionelle Konsequenzen hat.⁵

Der Begriff Religionspädagogik scheint auf den ersten Blick eine Art Interdisziplinarität auszuweisen. Insofern er sich auch (freilich nicht nur) auf den schulischen Religionsunterricht bezieht, fällt auf, dass es mit Bezug auf andere schulische Fächer (Ausnahmen: Kunst-, Musik- und Sportpädagogik) keine äquivalente

-
- 1 Vgl. SCHWEITZER, Friedrich / SIMOJOKI, Henrik: Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und ihre Identität. Mit einem Beitrag von Werner Simon (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 5), Gütersloh: GVA und Freiburg / Basel / Wien: de Gruyter 2005.
 - 2 Diese Entwicklung verlief bekanntlich nicht widerspruchsfrei, man denke nur an den publizistischen Erfolg von KITTEL, Helmuth: Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung (1947), Hannover: Wissenschaftliche Verlagsanstalt 2¹⁹⁴⁹.
 - 3 Ein besonderes Problem, das auch bei den Befürworter*innen eines nicht-konfessionellen Formats religionskundlichen Unterrichts etwa im Rahmen des Ethikunterrichts bislang zu wenig beachtet wird, ist der Umstand, dass die ‚Religionswissenschaften‘ weder konzeptionell noch von ihren Ressourcen her als Bezugswissenschaften für ‚Religionskunde‘ in der Lage sind.
 - 4 Das würde, soweit gegenwärtig schon absehbar, auch im Blick auf den in Niedersachsen von evangelischer und katholischer Seite geplanten ‚christlichen Religionsunterricht‘ gelten. Siehe: RADTKE, Andrea: Religionsunterricht in Niedersachsen. Ein Portal für evangelische und katholische Religionslehrkräfte, in: <https://www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de> [abgerufen am: 06.03.2023]. Nicht sprechen kann ich für eine jüdische und/oder islamische Religionspädagogik.
 - 5 Ich greife mit diesem Vorschlag zurück auf Ausführungen, die ich an unterschiedlichen Stellen entwickelt habe: Vgl. besonders: DRESSLER, Bernhard: Religionsunterricht. Bildungstheoretische Grundlegungen, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2018, 175–188; DRESSLER, Bernhard: Warum und auf welche Weise Religionspädagogik als Theologie zu betreiben ist. Überlegungen zur Theologizität der Religionspädagogik, in: SCHLAG, Thomas / SUHNER, Jasmine (Hg.): Theologie und religiöse Bildung. Bildungstheoretische Perspektiven zur Theologizität der Religionspädagogik, Stuttgart: Kohlhammer 2017, 85–100.

Bezeichnung gibt. Die Rede ist dann jeweils von einer Fachwissenschaft ‚... und ihrer Didaktik‘. Insofern es im Religionsunterricht, der auf konfessionelle Positionalität verpflichtet ist, eben nicht um – im weitesten Sinne – ‚Religion und ihre Didaktik‘ geht, ist hier eine Sonderstellung im schulischen Fächerkanon indiziert.⁶ In der Tat: Seit sich die Religionspädagogik vor nunmehr über 100 Jahren als wissenschaftliche Disziplin herausgebildet hat, wird sie zumeist sowohl auf dem Feld der Theologie als auch auf dem Feld der Pädagogik situiert. Ihr jeweiliges Profil bestimmt sich in unterschiedlicher Nähe und Distanz zu diesen Bezugshorizonten. Friedrich Schweitzer hat entsprechend vorgeschlagen, die Religionspädagogik als eine Art ‚Verbundwissenschaft‘ zu verstehen, die sich „sowohl auf die anderen theologischen Disziplinen (...) als auch auf nicht-theologische Wissenschaften“ bezieht.⁷ Er hat diesen Befund mit der beweglichen Verhältnisbestimmung verbunden, dass in systematischer Betrachtung „religiöse Erziehung und Bildung *sowohl* unter theologischen *als auch* unter erziehungswissenschaftlichen Aspekten thematisiert und erforscht werden“ können.⁸ Indes ist diese charakteristische Inter- oder Transdisziplinarität der Religionspädagogik kein Alleinstellungsmerkmal gegenüber anderen theologischen Subdisziplinen. Die Kooperation mit anderen Wissenschaften ist Merkmal *aller* theologischen Teildisziplinen. Das gilt für die Praktische Theologie insgesamt im Blick auf Human- und Sozialwissenschaften, aber auch für die philologische und historische Forschungspraxis in den exegetischen Fächern, ist zudem naheliegend für die Kirchengeschichte, auch hinsichtlich der Steigerung der Explikationskraft der Systematischen Theologie durch den Rekurs auf philosophische oder kulturtheoretische Referenzhorizonte. In jeder theologischen Subdisziplin stellt sich die Frage, wie und wodurch die je übernommenen human-, sozial- oder kulturwissenschaftlichen Aspekte in theologische Wissenschaftlichkeit transformiert werden. Die Standards der jeweiligen Bezugswissenschaften bleiben dabei jeweils in Geltung.

Mit diesem Befund wird deutlich, dass Theologie offenbar nicht einfach *thematisch* – gar, wie ein gelegentlich zu hörendes Missverständnis insinuiert, als ‚Wissenschaft von Gott‘ – definiert werden kann. Es reicht nicht aus, sie als systematische Reflexion der christlichen Religion zu verstehen, insofern die christliche Religion eben aus ganz unterschiedlichen – z. B. kulturtheoretischen oder sozialwissenschaftlichen oder psychologischen oder sogar naturwissenschaftlichen

6 Gründe für Positionalität, sofern sie über den Rahmen dieses Aufsatzes hinausgehen, habe ich an anderer Stelle ausgeführt: DRESSLER 2018 [Anm. 5], 189–211.

7 SCHWEITZER, Friedrich: Religionspädagogik, Gütersloh: GVA 2006, 271.

8 A. a. O., 272 (Kursivierung B. D.).

– Perspektiven in den Blick genommen werden kann. Die geläufige Formel, die Theologie sei (im Unterschied z.B. zur Religionsphilosophie) ihrem Gegenstand ‚normativ verpflichtet‘, ist, zumal im Kontext einer allgemeinen Wissenschaftlichkeitskriterien verpflichteten Universität, nicht unproblematisch, weil damit eine Art parteiliche Voreingenommenheit bzw. Befangenheit beansprucht wird.

Ich verstehe vor diesem Hintergrund die theologische und pädagogische Verhältnisbestimmung der Religionspädagogik als ein Problem der genaueren Bestimmung von Perspektivität. Die jeweilige Zuordnung entscheidet sich jedenfalls nicht allein thematisch, sondern in der unterschiedlichen Blickrichtung und dem unterschiedlichen Erkenntnisinteresse, die einer Thematisierung von Religion zugrunde liegen können. Man kann darin Gründe dafür sehen, die Religionspädagogik nicht ‚zwischen‘ Theologie und Pädagogik zu verorten, sondern von einer ‚doppelten Zuordnung‘ auszugehen, wonach sie

zwei verschiedenen Wissenschaften an(gehört), die jeweils für sich eine Einheit oder einen geschlossenen Theoriezusammenhang darstellen wollen. Soweit sich die Religionspädagogik nicht von der Theologie verabschieden kann, wenn sie ihren Bezug auf Religion nicht ins Diffus-Allgemeine auflösen will, sich aber gegenüber der Erziehungswissenschaft nicht zu isolieren vermag, wenn sie pädagogisch ausweisbaren Ansprüchen Genüge tun will, braucht die Religionspädagogik eine doppelte Verankerung sowohl in der Theologie als auch in der Erziehungswissenschaft.⁹

Dieses Votum bezeichnet nun aber, wie zu sehen war, durchaus keine Sonderstellung der Religionspädagogik innerhalb der theologischen Teildisziplinen. Es ist weniger systematisch begründet, als dass es auf die relativ späte Profilgewinnung der Religionspädagogik in der Theologie insgesamt zu reagieren scheint. Auch deshalb hat sich die Religionspädagogik nicht einfach zur Theologie *ins Verhältnis* zu setzen, sondern zu klären, wann und inwieweit sie *sich selbst als Theologie* versteht. So hält Christian Grethlein die von ihm vor allem Karl Ernst Nipkow zugeschriebene Einsicht zwar für verdienstvoll, „daß eine spannungsfreie, entweder nur theologisch oder nur pädagogisch begründete Religionspädagogik wichtige Probleme religiöser Erziehung und Bildung in der Gegenwart verfehlt“. Indes attestiert Grethlein diesem „konvergenztheoretische(n) Verständnis der Disziplin in der Spannung von Theologie und Pädagogik (...) systematische und praktische Probleme“:

9 A. a. O., 273.

Eine gleichberechtigte Konvergenz und Divergenz zweier Wissenschaften in einer Disziplin, also der Theologie und Pädagogik in der Religionspädagogik, dürfte nicht nur logisch schwierig, sondern auch praktisch unmöglich sein, spätestens bei der Formulierung leitender Ziele.¹⁰

Eben diese Schwierigkeit scheint mir ausgeräumt, wenn statt sachlich-thematischer Zuordnungen perspektivische und aspektivische Erkenntnismodi und -interessen für die jeweilige Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Theologie veranschlagt werden. Im Blick auf andere theologische Teildisziplinen hat die Religionspädagogik zu „zeigen, wie sie *als theologische Disziplin* auf die Pädagogik (und andere Humanwissenschaften) angewiesen ist. Sie muss zudem zeigen, wie sie als pädagogisch orientierte Disziplin Anteil hat an der Gesamtaufgabe der Theologie.“¹¹

Die für die Praktische Theologie konstitutive Unterscheidung zwischen Religion und Theologie

Nicht jede, auch nicht jede wissenschaftliche Reflexion der christlichen Religion ist Theologie – ein Missverständnis, das der Theologie-Begriff der sog. Kinder- und Jugendtheologie mit sich führt.¹² Neben der Trivialisierung des Theologie-Begriffs wird innerhalb dieser Konzepte die thematische Unbestimmtheit eines entweder vagen oder klerikal verengten Religionsverständnisses befördert. Nun ist für die Rechtfertigung des Religionsunterrichts in öffentlichen Bildungsinstitutionen wie für seine konzeptionelle Gestaltung ein religionstheoretisches – in (vormals) katholischer Terminologie: ‚fundamentaltheologisches‘ – Verständnis von Religion als einer zur *condition humaine* gehörenden kulturellen Praxis unabdingbar. In dieser Hinsicht ist ein deutungstheoretisches Konzept von Religion¹³ fruchtbar, mit dem ein „Ineinander von Weltverhältnis und Selbstverhältnis“¹⁴ einhergeht.¹⁵ Bei aller einzugestehenden Strittigkeit dessen, was unter Religion zu verstehen ist, ist es für den Religionsunterricht aussichtsreich, Religion ebenso wie die Referenzsysteme der anderen Schulfächer als eine kulturelle Praxis zu verstehen, und zwar als eine solche Praxis, mithilfe welcher sich Menschen in ihrem Leben orientieren und durch deren Vollzug sie sich zur Unver-

10 GRETHLEIN, Christian: Religionspädagogik, Berlin / New York: de Gruyter 1998, 194.

11 ENGLERT, Rudolf: Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: ZIEBERTZ, Hans-Georg / SIMON, Werner (Hg.): Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf: Patmos 1995, 154. [Kursivierung B.D.].

12 Vgl. DRESSLER, Bernhard: Zur Kritik der „Kinder- und Jugendtheologie“, in: ZThK 3 (2014) 332–356.

13 Vgl. LAUSTER, Jörg: Religion als Lebensdeutung. Theologische Hermeneutik heute, Darmstadt: WBG 2005.

14 KORSCH, Dietrich: Einführung in die evangelische Dogmatik, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2016, 26.

15 Zur religionstheoretischen Fundierung der Religionspädagogik vgl. DRESSLER 2018 [Anm. 5], 137–152.

fügbare ihres Lebenssinns verhalten.¹⁶ Es handelt sich dabei um ein unmittelbar kulturtheoretisch und auch handlungstheoretisch anschlussfähiges Verständnis von Religion, das für den schulischen Religionsunterricht erschließbar ist, insofern es in der Schule generell darum geht, Urteilsfähigkeit hinsichtlich der in der Gesellschaft vorkommenden kulturellen Praxen zu entwickeln. Religion kann so

als Teilsystem des kulturellen Gesamtlebens“ verstanden werden, „das an allen grundlegenden Äußerungsformen der Kultur wie Sprache, Symbolik/Metaphorik, Bild, Klang und den damit verbundenen Formen der Rationalität partizipiert (...). Zugleich ist jedoch dieses kulturelle Teilsystem immer in besonderer Weise auf das Gesamtsystem der Kultur bezogen, indem es sich begründend oder kritisch zu ihm verhält. Religion reflektiert die Grundlagen der Kultur [...] oder verweist in ihrem Transzendenzbezug alle kulturellen Äußerungen – auch ihre eigenen – in prinzipielle Schranken hinsichtlich ihrer relativen Gültigkeit. D.h., sie fordert dazu auf, sich kritisch zu den Ansprüchen anderer kultureller Teilsysteme ins Verhältnis zu setzen, wenn diese sich selbst absolut setzen und ihren grundsätzlich relativen Charakter nicht anerkennen.“¹⁷

In diesem Verständnis können religiöse Bildungsprozesse, unabhängig von solchen Parametern wie Kirchenmitgliedschaft, von der Vorfindlichkeit von Religion ausgehen. Die funktionale Frage, wozu der Religionsunterricht dient, kann sich deshalb auf seine Aufgabe, die Erschließung von Religion, richten. Es geht nicht, jedenfalls nicht in erster Linie, um die Frage, wozu Religion – etwa aus moralischen Gründen – nötig ist. Religion wird sachangemessen nur dann erschlossen, wenn sie nicht funktionalisiert wird.

Trotz aller bekannten Definitionsschwierigkeiten scheint mir so ein mit allgemeinen Bildungsprozessen im öffentlichen Raum kompatibler Religionsbegriff zur Geltung zu bringen zu sein, der zugleich eine exemplarische Spezifizierung der christlichen Religion im Unterricht zulässt. Karl Ernst Nipkow widersprach in seinen epochalen „Grundfragen der Religionspädagogik“ von 1975 „der Grundlegung der Religionspädagogik in einem allgemeinen Religionsbegriff“, weil damit die historische Bedingtheit des Religionsbegriffs verkannt und der Gegenstands-

16 Religion ist – so Hermann Lübbe mit Bezug auf eine Formulierung Friedrich Kambartels – „dasjenige Verhalten, das sich zur Dimension der Unverfügbarkeit des Lebens verhält“. LÜBBE, Hermann: Religion nach der Aufklärung, Graz / Wien / Köln: Styria 1986, 149.

17 KUMLEHN, Martina: Sinnbildung und Identität im Übergang, in: MEYER-BLANCK, Michael / OBERMANN, Andreas: Die Religion des Berufsschulreligionsunterrichts, Münster: Waxmann 2015, 15.

bereich der Religionspädagogik überdehnt werde.¹⁸ Es ist aber fraglich, und in meiner Sicht jedenfalls nicht zwingend, ob und dass mit dieser – wie Bernd Schröder meint – Zurückweisung des „Paradigma(s) der religionswissenschaftlichen Grundlegung“¹⁹ zugleich auch eine fundamentaltheologisch-religionstheoretische Orientierung der Religionspädagogik verworfen bleiben muss, *ohne* deshalb für eine religionskundliche Öffnung (oder, je nach Standpunkt: Verengung) des Religionsunterrichts zu plädieren. Damit ist die Frage präziser zu stellen, worin sich der Religionsunterricht *theologisch* von einer allgemeinen Religionskunde unterscheidet.

Indessen: Die Frage nach der Theologizität der Religionspädagogik ist umstritten, seit es diese Disziplin unter diesem Namen gibt. Dabei geht es nicht allein um das Verhältnis zwischen Theologie und Pädagogik. Zudem lässt sich diese Frage auch unter dem Aspekt des schulischen Religionsunterrichts nicht allein im Blick auf unterrichtliche *Themen* klären. Das nötigt zu einer präziseren Klärung des Propriums des Religionsunterrichts, und zwar auch – aber nicht nur – im Vergleich zu scheinbar besonders affinen Fächern wie dem Ethik- oder dem Philosophieunterricht.²⁰ Es liegt ja auf der Hand, dass Themen des Religionsunterrichts in historische, ästhetische, moralische, politische etc. Perspektiven gerückt werden können, dabei aber jeweils ihr religiöser Eigensinn abgeblendet wird, wie auch umgekehrt historische, ästhetische, moralische, politische etc. Themen im Religionsunterricht behandelt werden können, dabei aber eine andere Aspektivität und Modalität maßgeblich wird als etwa im Geschichts-, Kunst- oder Politikunterricht.

Ich habe an anderer Stelle religionsdidaktisch näher begründet²¹, warum für religiöse Bildung eine für alle Bildungsprozesse geltende Unterscheidung zwischen Beobachtungen erster und zweiter Ordnung in Geltung zu setzen und unterrichtlich zu inszenieren ist: Religion einschließlich der Vollzugsformen religiöser Praxis wird in der Gestalt unterrichtlicher Inszenierungen beobachtet (was den virtuellen Nachvollzug ihrer kommunikativen Formen und Regeln einschließt) – und

18 NIPKOW, Karl Ernst: Grundfragen der Religionspädagogik, Gütersloh: GVA 1975, 139. In der Religionspädagogik hat erst Christoph Bizer mit seinem energischen Rekurs auf die *Gestalt* religiöser Kommunikation den Religionsbegriff wieder didaktisch fruchtbar gemacht. Siehe z. B.: BIZER, Christoph: Kirchgänge im Unterricht und anderswo. Zur Gestaltwerdung von Religion, Göttingen: V&R 1995; SCHRÖDER, Bernd: Religionspädagogik, Tübingen: Mohr Siebeck 2012, 196–213; gibt einen instruktiven Überblick über unterschiedliche Fassungen des Status von ‚Religion‘ in Theologie und Religionspädagogik, mit der Tendenz, den christlichen ‚Glauben‘ bzw. die ‚Kommunikation des Evangeliums‘ in der *Gestalt* von Religion als lernbar darzustellen.

19 SCHRÖDER 2012 [Anm. 18], 156. Offensichtlich bleibt in der protestantischen Theologie die Unterscheidung zwischen ‚Religionswissenschaft‘ und ‚Religionstheorie/Religionstheologie‘ oft unscharf, solange der Vorzug einer (lange Zeit mit dem Verdikt ‚natürlicher‘ Theologie ausgeschlossen) ‚Fundamentaltheologie‘ unerkannt bleibt. Hierzu grundlegend: GRÄB, Wilhelm: Vom Menschsein und der Religion. Eine praktische Kulturtheologie, Tübingen: Mohr-Siebeck 2018.

20 Zu den hier nötigen Differenzierungen Vgl. DRESSLER, Bernhard: Religion im Ethikunterricht. Problemanzeigen, in: ZPT 2 (2010) 112–128.

21 Vgl. DRESSLER 2018 [Anm. 5], 177ff und 258ff.

diese Beobachtung wird in Gestalt gemeinsamer Reflexion der Lerngruppe beobachtet.²² Religiöse Bildung zielt nicht nur auf religiöse Urteilsfähigkeit, die zwischen einer religiösen Selbst- und Weltdeutung und deren eigensinnigen Kommunikationsformen einerseits und der (reflexiven) Kommunikation über religiöse Deutungsperspektiven andererseits zu unterscheiden weiß. Der religiöse Bildungsprozess selbst unterliegt vielmehr dieser Unterscheidung bereits aus didaktischen Gründen.

Die für die Entwicklung der Praktischen Theologie als theologische Subdisziplin schon immer konstitutive Unterscheidung zwischen Religion und Theologie²³ gilt deshalb in meinem Verständnis auch aus bildungs- und lerntheoretischen Gründen für die Religionspädagogik. Dabei sind Religion und Theologie weder identisch noch gegeneinander auszuspielen, sondern spannungsvoll aufeinander zu beziehen.²⁴ Damit ist zugleich auch die religionspädagogisch zentrale Aufgabe formuliert: die schon Friedrich Schleiermachers theologischem Reformprogramm zugrunde liegende, sich aber in der Gegenwart verschärfende Differenz zwischen kirchlich-theologischen Lehrsätzen und den empirischen Formen gelebter Religion wahrzunehmen, und zwar so, dass Religionslehrkräfte wie alle Theolog*innen „in die Lage versetzt“ werden, „die von der Theologie unterschiedene Welt der gelebten Religion selbst thematisch werden zu lassen“.²⁵ An frühe Reflexionsformen dieses Ausdifferenzierungsprozesses schloss Schleiermacher an, indem er Theologie als ‚Theorie der religiösen Praxis‘ konzipierte. Theologie ist auf diese Weise (anders als z. B. die Religionsphilosophie) nicht *thematisch* zu definieren, sondern als eine ‚positive‘, praktischer Notwendigkeit folgende Wissenschaft zu verstehen, die *funktional* auf eine vorgängige religiöse Praxis bezogen ist.²⁶ So verstanden ist Theologie „Theorie der religiösen Praxis und als

22 Vgl. DRESSLER, Bernhard: Performativer Religionsunterricht, evangelisch, in: WiReLex, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/performativer-religionsunterricht-evangelisch/ch/711eb6e4a849aed7d626d9f97be3c199/#h0> [abgerufen am 15.05.2023].

23 Nach wie vor grundlegend: AHLERS, Botho: Die Unterscheidung von Theologie und Religion. Ein Beitrag zur Vorgeschichte der Praktischen Theologie im 18. Jahrhundert, Gütersloh: GVH 1980. Dieser Gedanke wird erneut systematisch entfaltet und aktualisiert von MOXTER, Michael: Riskierte Wirklichkeit. Warum braucht Religion Theologie? in: ThLZ 3 (2003) 247–260; Vgl. LAUBE, Martin: Die Unterscheidung von Theologie und Religion. Überlegungen zu einer umstrittenen Grundfigur in der protestantischen Theologie des 20. Jahrhunderts, in: ZThK 4 (2015) 449–467.

24 Vgl. MEYER-BLANCK, Michael: Praktische Theologie und Religion; in: GRETHLEIN, Christian / SCHWIER, Helmut (Hg.): Praktische Theologie. Eine Theorie- und Problemgeschichte, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2007, 357. Meyer-Blanck versteht „Theologie allgemein (...) als diejenige Theorie (...), welche die Theorie der Rede über Religion und die Theorie der religiösen Rede voneinander zu unterscheiden und aufeinander zu beziehen weiß“. A. a. O., 353.

25 ALBRECHT, Christian: Zur Stellung der Praktischen Theologie innerhalb der Theologie – aus praktisch-theologischer Sicht; in: GRETHLEIN / SCHWIER 2007 [Anm. 24], 16. Eben dazu brauchen Religionslehrkräfte Teilnahmeerfahrungen an religiöser Praxis, die nicht durch allein theoretische Befassung mit Religion ersetzt werden können.

26 Vgl. SCHLEIERMACHER, Friedrich: Kurze Darstellung des theologischen Studiums (1810), hrsg. von SCHOLZ, Heinrich: Darmstadt: WBG 1973: Aufgabe der Theologie insgesamt (also aller ihrer durch Spezialisierung ausdifferenzierten Formen) ist die „Lösung einer praktischen Aufgabe“ im Rahmen einer „gemeinsame(n) Beziehung auf eine bestimmte Glaubensweise“ (§1).

solche zugleich auf Praxis bezogen wie von ihr distinguiert“.²⁷ Das Verhältnis zwischen Theologie und religiöser Praxis ist freilich nicht symmetrisch: Ohne Religion gibt es keine Theologie, aber umgekehrt gilt nicht ‚ohne Theologie keine Religion‘. Zwar kommt in religiösen Praxen unter den Bedingungen der kulturellen Moderne ein reflexives Moment zumeist alltagstheoretischer Art in der Regel schon zum Zuge, aber wie dieses sich zu einem gehaltvollen Verständnis von Theologie als Wissenschaft verhält, bleibt in der Regel offen. Die Theologie eröffnet in religiösen Bildungsprozessen eine Beobachtungsperspektive zweiter Ordnung *neben möglichen anderen*, z. B. religionswissenschaftlichen, religionsphilosophischen, religionssoziologischen, aber auch naturalistisch-religionskritischen Beobachtungsperspektiven.

Die hier erörterten Unterscheidungen sind zwar erst neuzeitlich nach und nach in den Horizont der wissenschaftlichen Theologie gerückt, strenggenommen aber war die christliche Theologie niemals nur ‚Wissenschaft von Gott‘. Die Reflexion der christlichen Religion im Blick auf ihre Quellen, ihre Geschichte, ihre sozialen und kulturellen Gestaltungsformen und ihre philosophischen Äquivalente begleitet die christliche Religion seit der Antike. In diesem Erbe liegt gerade in der Gegenwart, in der Religion immer weniger machtgestützt ist, sondern mit Blick auf die je individuelle Lebensdeutung und Lebensführung optional wird (Zwang zur Häresie), eine ihrer Stärken. Diese Stärke würde beschädigt werden, wenn die Wissenschaftsförmigkeit und die Wissenschaftsstandards der Theologie nicht durch ihre Zugehörigkeit zur öffentlichen bzw. universitären Wissenschaftskultur gesichert werden. Zugleich ist damit ein Problem verbunden: In vielen Teilgebieten der Theologie, insbesondere in ihren historischen und philologischen Fächern, gelten die *gleichen* Wissenschaftsstandards wie in den nichttheologischen historisch-philologischen Referenzdisziplinen. Dadurch können Profil und Proprium der Theologie unscharf werden. Dass – wie auf diese Problemlage gelegentlich reagiert wird – die Theologie ihrem Gegenstand ‚normativ verpflichtet‘ ist, kann aus dem Blickwinkel anderer Wissenschaftsdisziplinen kritisch als Befangenheitshorizont verstanden werden. Es ist deshalb ein Gewinn für das Selbstverständnis der Theologie als Wissenschaft, wenn sie sich von anderen akademischen Disziplinen weder nur durch ihren ‚Gegenstand‘ noch nur durch ihren besonderen normativen Verpflichtungshorizont (den Wahrheitsanspruch der christlichen Religion) unterscheiden würde, sondern durch ihren Charakter als Professionstheorie, wie es im folgenden Abschnitt nachgezeichnet werden soll. Auf diese Weise ließe sich auch die im Blick auf die Curricula der theologi-

27 DREHSEN, Volker: *Neuzeitliche Konstitutionsbedingungen der Praktischen Theologie. Aspekte der theologischen Wende zur sozialkulturellen Lebenswelt christlicher Religion*, Gütersloh: GVA 1988, 86.

schen Studiengänge beklagenswerte ‚Versäulung‘ der theologischen Teildisziplinen produktiv überwinden und der Ort der Religionspädagogik als praktisch-theologische Disziplin innerhalb der Theologie insgesamt präzise bestimmen.

Theologie als praktische Wissenschaft. Das Theologieverständnis Friedrich Schleiermachers

Mit der hier eröffneten Perspektive ist keine Sonderstellung des Religionsunterrichts gegenüber anderen Praxisfeldern professionellen theologischen Handelns verbunden, insofern das funktionale Verständnis von Theologie *generell* für alle Felder religionsprofessionellen Handelns in Geltung zu setzen ist. Die Pointe des funktionalen Verständnisses der Theologie – Theologie als ‚positive Wissenschaft‘ – besteht nach Friedrich Schleiermacher darin, dass *alle* theologischen Teildisziplinen der damit verbundenen praktischen Aufgabe der Theologie zuzuordnen sind, ihr Profil also gerade nicht in erster Linie durch spezifische Themen oder ihre nichttheologischen Referenzwissenschaften (Philologie, Geschichte, Humanwissenschaften etc.) erhalten. Aufgabe der Theologie insgesamt (also aller ihrer durch Spezialisierung ausdifferenzierten Formen) ist nach Schleiermacher die „Lösung einer praktischen Aufgabe“ im Rahmen einer „gemeinsame(n) Beziehung auf eine bestimmte Glaubensweise“.²⁸ Diese Ortsbestimmung der Theologie wurde prägnant von Eberhard Jüngel aufgegriffen: „Praktische Theologie ist als wissenschaftliche Theorie der stets neu zu gewinnenden Praxis der Kirche nicht die Summe, wohl aber die Pointe von Theologie.“²⁹

Im Verständnis von Theologie als positive Wissenschaft wird also die *thematische Frage*, was Theologie ist, durch die Frage ersetzt, *wozu* Theologie dient. Noch einmal: In thematischer Hinsicht kann Religion ebenso legitim wie der Gegenstand von Theologie auch der Gegenstand anderer Wissenschaften sein. Die Theologie aber dient als ‚positive Wissenschaft‘ der Erhaltung und Gestaltung des christlichen Glaubens als religiöse Praxis, insofern diese einer autono-

28 „Die Theologie (...) ist eine positive Wissenschaft, deren Teile zu einem Ganzen nur verbunden sind“ SCHLEIERMACHER 1810 / 1973 [Anm. 26] (§ 1). Nicht zufällig im Kontext der EKD-Diskussion über theologische Studienordnungen bringt Eilert Herms dieses Verständnis von Theologie zur Geltung: HERMS, Eilert: Theorie für die Praxis. Beiträge zur Theologie, München: Kaiser 1982; zusammenfassend dargestellt bei MEIREIS, Thorsten: Die Studienkonzeption Eilert Herms‘: Theorie für die Praxis, in: DERS.: Theologiestudium im Kontext, Berlin: de Gruyter 2011, 187–243. Eilert Herms weist der Praktischen Theologie aus der Sicht der Theologie als Ganzer die Aufgabe zu, alle theologischen Teildisziplinen zu integrieren und dadurch die ursprüngliche Aufgabe der Theologie insgesamt erfüllen zu helfen. Auf katholischer Seite wird diese Sichtweise aufgegriffen von: WOLLBOLD, Andreas: Pastoraltheologie. Zur Wissenschaftstheorie eines praktisch-theologischen Grundlegungsfaches, in: GÖCKE, Benedikt Paul / OHLER, Lukas Valentin (Hg.): Die Wissenschaftlichkeit der Theologie, Münster: Aschendorff 2019, 279–306.

29 JÜNGEL, Eberhard: Unterwegs zur Sache. Theologische Erörterungen, Tübingen: Mohr-Siebeck ³2000, 56.

men, staats- und politikunabhängigen Förderung zur Kontinuierung des Religionsystems bedarf.³⁰

Schleiermacher bezieht die „praktische Aufgabe“ der Theologie auf das „Kirchenregiment“.³¹ Das ist aber schon bei ihm selbst keineswegs auf kirchenleitende Aufgaben in einem engen Sinne beschränkt.³² Schleiermacher fundiert hier eine ‚Professionstheorie‘ *avant la lettre*. So stellt sich die Frage, ob und wie dieser Bezug auf eine ‚praktische Aufgabe‘ auch für den Religionsunterricht gelten kann und soll, ohne dass dieser als ‚Kirche in der Schule‘ Teil des kirchlichen Amtshandelns sein darf. Wenn die Theologie als ‚positive Wissenschaft‘ der Erhaltung und Gestaltung der Religionspraxis dient, so kann man jedenfalls unter den Bedingungen der Gegenwart darüber hinaus sagen, dass sie nicht mehr nur der wissenschaftlichen Fundierung des Handelns von Kirchenleitungen dient, sondern – weiterhin im Unterschied zur Religionswissenschaft – der Förderung der Religion im weitesten Sinne, insofern deren Lebens- und Gestaltungsbedingungen ohne eine solche Förderung beeinträchtigt wären.

Näherhin ist die Theologie deshalb funktional zu bestimmen, „weil sie nicht aus der Idee des Wissens selbst deduktiv ableitbar oder legitimierbar ist. Ihr Sach- und Rechtfertigungsgrund liegt darin, ein Wissen zu vermitteln, das ‚zur Lösung einer praktischen Aufgabe erforderlich‘ ist.“³³ Zugleich gilt, dass „Wissenschaft (...) den Erwartungsbogen direkter Verwertbarkeit (unterbricht) und (...) gerade so die Kreativkräfte (entbindet), die Verwaltungen [in diesem Falle also die kirchli

30 „Theologie konstituiert sich also nicht durch inhaltliche Überzeugungen, die kein anderer Wissenschaftler teilt, sondern durch eine konkrete Aufgabe, der das an der Universität bereitgestellte Wissen zugeordnet wird. Die evangelische Theologie hat ihr hochschulpolitisches Sonderstellungsmerkmal in der Ausbildung von Führungskräften, ohne die die Selbststeuerung des Religionsystems zum Erliegen käme, also durch andere Systeme deformiert würde. Jedes Wissen und also auch die Religionswissenschaft wird zum Teil der Theologie, wo immer sie es unternimmt, an dieser Aufgabe mitzuwirken.“ MOXTER, Michael: Praktische Theologie oder Praktische Religionswissenschaft? Vortrag am 18. 9. 2007 vor der Fachgruppe Praktische Theologie der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie, unveröffentlichtes Vortragsmanuskript, 7; Vgl. auch: DERS.: Wozu braucht Theologie Religionswissenschaft?, in: ALKIER, Stefan / HEIMBROCK, Hans-Günter (Hg.): Evangelische Theologie an Staatlichen Universitäten. Konzepte und Konstellationen Evangelischer Theologie und Religionsforschung, Göttingen: V&R 2010, 262–291.

31 „Die christliche Theologie ist sonach der Inbegriff derjenigen wissenschaftlichen Kenntnisse und Kunstregeln, ohne deren Besitz und Gebrauch eine zusammenstimmende Leitung der christlichen Kirche, d. h. ein christliches Kirchenregiment nicht möglich ist.“ SCHLEIERMACHER 1973 [Anm. 26], § 5.

32 „Der Ausdruck Kirchenleitung ist hier im weitesten Sinne zu nehmen, ohne daß an irgendeine bestimmte Form zu denken wäre.“ A. a. O., § 3. „Wenn es die Theologie auszeichnet, nach der angemessenen Auslegung biblischer Texte, nach der gegenwärtig verantwortbaren Wahrheit religiöser Aussagen oder praktisch-theologisch nach der Wahrnehmung gelebter Religion und der Gestaltung religiösen Lebens zu fragen, so folgt sie der Aufgabe, diejenigen Kompetenzen bereit zu stellen, die für eine Kontinuierung christlicher Religion in der gegenwärtigen Gesellschaft unabdingbar sind. In dieser Formel steckt ein Vorschlag für eine gegenwärtige Übersetzung des Schleiermacherschen Begriffs der Theologie als einer positiven Wissenschaft. Denn wir müssen seinen Begriff der Kirchenleitung nicht auf die institutionenpolitischen Verhältnisse des frühen 19. Jahrhunderts und also nicht auf eine am landesherrlichen Kirchenregiment orientierte Pointe festlegen. ‚Kirchenleitung‘ kann in einem strukturellen Sinne verstanden wird: als Steuerung des gegenwärtigen Zustands des Religionsystems nach Maßgabe der Einsicht in das Eigentümliche der Christlichen Religion. Die dafür benötigten Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, ist die praktische Aufgabe der Theologie. Eine technizistische oder technokratische Verengung muß damit nicht einhergehen.“ MOXTER 2010 [Anm. 30], 7.

33 Schleiermacher zitierend: MOXTER, Michael: Vernunft und Religion im Zeitalter knapper Ressourcen. Zur Aktualität theologischer Wissenschaft, in: ZThK 4 (2014), 416–436. 431.

chen Instanzen, B.D.] so gerne einplanen und dirigieren wollen“.³⁴ Schleiermachers Theologieverständnis ist zudem als Reaktion darauf zu verstehen, „dass sich die christliche Grundorientierung der Gesellschaft insgesamt nicht mehr von selbst versteht. Sie ergibt sich auch nicht aus dem Gehalt des Christentums als einer bloß traditionsbestimmenden Größe, sondern muss sich in der Form von Darstellung und Mitteilung stets neu erzeugen.“³⁵

In eben diesem *funktionalen* Sinne ist die christliche Theologie der christlichen Religion als einer bestimmten kulturellen Praxis normativ verbunden. Das läuft vor dem Hintergrund der dargestellten Unterscheidungen nicht nur auf eine Definition theologischer Wissenschaft hinaus, sondern dient zugleich auch der Rechtfertigung einer von theologischen Normierungen und Bevormundung *unabhängigen* Religionspraxis. Die Theologie ist (darin den akademischen Disziplinen der Medizin und der Jurisprudenz ähnlich) eine im Wesentlichen nicht über ihren thematischen Gegenstand, sondern eben funktional durch die Ausbildung professioneller Kompetenzen definierte Wissenschaft.

Kleiner Exkurs zu den akademischen Professionstheorien

Im Unterschied zum schon fast inflationären alltagssprachlichen Gebrauch des Begriffs Professionalität wird im Blick auf eine bestimmte Klasse von Berufen aus soziologischer bzw. kulturtheoretischer Perspektive von Professionen geredet, die sich von anderen Berufen grundsätzlich unterscheiden und deren Professionalität bestimmten Kriterien unterliegt.³⁶ Nicht zufällig handelt es sich dabei – neben dem Lehrberuf, der erst in neuerer Zeit als akademischer Beruf gilt³⁷ – um jene Berufe, die traditionell an Universitäten ausgebildet werden: Ärzte, Juristen und eben auch Pfarrer, erst in neuerer Zeit auch – evangelische – Pfarrerrinnen. Mit der *Ausbildung* zu diesen Berufen ist ein davon zu unterscheidender Bildungsanspruch verbunden, und zugleich ist damit der Berufsaspekt unterscheidbar von seiner wissenschaftlichen Qualifikationsbasis: Ärzte sind nicht nur Mediziner, Anwälte und Richter sind nicht nur Juristen, und Pfarrer sind nicht nur Theologen. Professionen im hier erörterten Sinn lassen sich nun, im Unter-

34 A. a. O., 432.

35 KORSCH, Dietrich: Theologie, in: GRÄB, Wilhelm / WEYEL, Birgit (Hg.): Handbuch Praktische Theologie, Gütersloh: GVA 2007, 837–838.

36 Vgl. KARLE, Isolde: Der Pfarrberuf als Profession. Eine Berufstheorie im Kontext der modernen Gesellschaft, Stuttgart: Kreuz-Verlag³2011.

37 Zum professionstheoretischen Profil des Lehrberufs generell: BONNET, Andreas / HERICKS, Uwe: Professionalisierung bildend denken. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie, in: MÜLLER-ROSELIUS, Katharina / HERICKS, Uwe (Hg.): Bildung. Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit, Opladen / Berlin / Toronto: Budrich 2013, 35–54; Zur Professionalisierung speziell der Religionslehrkräfte (mit anderen als den hier entwickelten professionstheoretischen Akzenten) siehe: SIMOJOKI, Henrik u. a.: Professionalisierung des Religionslehrerberufs. Analysen im Schnittfeld von Lehrerbildung, Professionswissen und Professionspolitik, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2021.

schied zu den zugrundeliegenden akademischen Disziplinen, durch die Bearbeitung menschlicher Lebenszusammenhänge definieren, die durch eine mehr oder weniger starke existenzielle Relevanz gekennzeichnet sind. Dem entspricht es, dass bei diesen Professionen das Vertrauensverhältnis innerhalb einer Klient*innenbeziehung eine besondere Rolle spielt.³⁸ In diesen Berufen gelten einerseits objektivierbare Professionalitätskriterien, stoßen aber andererseits Standardisierbarkeit und Routinisierbarkeit auf enge Grenzen. Diese Schwierigkeiten sind durch einen je individuellen, auch durch Stilkategorien zu charakterisierenden Berufshabitus aus zu buchstabieren. Reziprok zur Anerkennung des Pfarrberufs als akademischer Beruf ist mit der Zuordnung der Theologie zu den Professionswissenschaften die Erwartung verbunden, dass sie wissenschaftlichen – und in neuerer Zeit eben auch: säkular-wissenschaftlichen – Standards unterliegt und sich nicht in religiösen Sondermilieus verkapselt. Religionsprofessionell geht es im Pfarrberuf wie im Lehrberuf um die Kompetenz, die christliche Religion als kulturelle Praxis in der Gegenwartskultur sachgerecht erhalten und fördern zu können – ‚Religionskompetenz‘ in diesem Sinne unterscheidet sich von wissenschaftlich-theologischer Kompetenz, bleibt darauf aber als eine ihrer Ressourcen bezogen.

Die praktische Aufgabe der Theologie besteht unter diesen Bedingungen darin, der in aller Regel inkonsistenten lebensweltlichen Religionspraxis und deren Religionsvorstellungen³⁹ mittels professioneller, in wissenschaftlicher Ausbildung fundierter Kompetenz Prägnanz- und Kohärenzgewinne zuzuspielen, um Religion als kulturelle Praxis lebendig und mit den Bedingungen weltanschaulicher Pluralität vereinbar zu halten. Diese Aufgabe der Theologie gerät aus dem Blick, wenn die Ausprägung der innertheologischen Disziplinen nicht mehr erkennen lassen, dass sie sich „Leitunterscheidungen“ verdanken, „die zum rationalen Umgang mit der christlichen Religion anleiten“.⁴⁰ Alle theologischen Teildisziplinen unterliegen der Frage, wie die christliche Religion zu fördern ist. Sie sind alle in der Lehre als produktive Bildungskräfte vorzustellen: „Wer den historischen Sinn für die Textentstehung von der Aufgabe der gegenwärtigen Verkündigung zu unterscheiden weiß, wer die dogmatische Klärung im Horizont von Soziologie, Philo-

38 Dass der Lehrberuf ursprünglich nicht zu den ‚Professionen‘ gerechnet wurde, liegt nicht nur an seiner späten Bindung an ein Hochschulstudium, sondern wohl auch daran, dass seiner ‚Klientel‘ ein vergleichbarer Status abgesprochen wurde. Hierzu immer noch erhellend: ADORNO, Theodor W.: Tabus über dem Lehrberuf (1965), in: DERS.: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1969, 70–87.

39 Damit ist kein abwertendes Urteil verbunden. In der religionssoziologischen Perspektive Armin Nassehis ist gelebte Religion aufgrund der der Religion konstitutiv innewohnenden Mehrdeutigkeit und Ambiguität immer inkonsistent. Vgl. hierzu: DRESSLER, Bernhard: Inkonsistenz und Authentizität. Ein neues religiöses Bildungsdilemma? Bildungstheoretische Überlegungen zu Armin Nassehis religionssoziologischen Beobachtungen; in: DERS.: Religion verstehen. Beiträge zur Religionshermeneutik und zu religiöser Bildung, Stuttgart: Kohlhammer 2020, 245–262.

40 MOXTER 2014 [Anm. 33], 416-436. 435.

sophie und Religionswissenschaft begreift und also Praxis und Lebenswelt nicht erst als Anwendungsfall der Lehre in den Blick nimmt, stärkt die Rationalität der eigenen Glaubensgemeinschaft.“⁴¹

In diesem normativ-positionellen, aber nicht normierend-festlegenden Bezug auf eine religiöse Praxis ist weiterhin die Unterscheidung der Theologie von Religionsphilosophie und Religionswissenschaft begründet. In der gleichen Richtung lässt sich m. E. Ingolf U. Dalferth verstehen, wenn er als das Ziel theologischer Arbeit nicht die Steigerung der „Wahrscheinlichkeit des Glaubens (...), sondern des Geschehens und Verstehens der christlichen Kommunikation des Evangeliums und damit der Fortsetzung christlicher Kommunikation des Evangeliums“ formuliert.⁴² Als kulturelle Praxis ist Religion damit auch für die Religionspädagogik nicht mehr lehrhaft-thematisch konstitutiv, sondern in jenem *modalen* Sinne, in dem sich erst der Eigensinn der Religion allgemein und der christlichen Religion im Besonderen von anderen kulturellen Praxen kategorial unterscheiden lässt. Wenn damit die religionspädagogische Aufgabe an Bedeutung gewinnt, die in der Gegenwart immer schärfere Differenz zwischen kirchlichen Bekenntnisschriften und den empirischen Formen gelebter Religion wahrzunehmen, heißt das im Blick auf religiöse Bildungsprozesse generell, besonders aber auf den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, dass die Religionslehrkräfte *theologisch urteilsfähig* sein müssen, nicht aber die Schüler*innen – ein Ziel, an dem der Religionsunterricht nur scheitern kann.⁴³

Als *Wissenschaft* ist die Theologie vor allem deshalb unabdingbar, weil die Religion – zumal in der Moderne – einem dauerhaften Veränderungsdruck unterliegt. Historische Kenntnisse und kritisches Unterscheidungsvermögen sind daher für die sachgerechte Gestaltung bzw. Förderung des Religionssystems unverzichtbar. Wenn die christliche Theologie als wissenschaftliche Orientierung der kirchlichen Leitungsaufgaben und der darüber hinausreichenden Aufgabe, gelebte Religion zu fördern, ihrem Bezugshorizont, der christlichen Religion, normativ verpflichtet ist, dann ist diese Verpflichtung eben nicht als unwissenschaftlich-befangene Voreingenommenheit zu verstehen, sondern als Bezug auf die genannte praktische Aufgabe. Die Praktische Theologie (und damit auch die Religionspädagogik) als jene theologische Subdisziplin, die die besonderen Kunstregeln zur Förderung und Gestaltung einer individuell verantworteten, aber

41 EBD.

42 DALFERTH, Ingolf: *Evangelische Theologie als Interpretationspraxis. Eine systematische Orientierung*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2004, 93.

43 „Die Theologie eignet nicht allen, welche und sofern sie zu einer bestimmten Kirche gehören, sondern nur dann und sofern sie an der Kirchenleitung teilhaben, so dass der Gegensatz zwischen solchen und der Masse und das Hervortreten der Theologie sich wechselseitig bedingen.“ SCHLEIERMACHER 1973 [Anm. 26], § 3.

in Bezug auf das Christentum Kontinuität und Substanz gewinnenden Religionspraxis entwickelt, ist vor diesem Hintergrund nicht ohne Rekurs auf die Systematische Theologie denkbar. Sie setzt aber zugleich auch die zeitdiagnostischen und hermeneutischen Standards für eine Dogmatik, die sich gegenüber der Religionspraxis nicht verselbständigt.⁴⁴ Auch so rückt die wachsende Bedeutung von Bildungstheorie und Bildungshandeln für das theologische Selbstverständnis in den Blick. Die Religionspädagogik kann als theologische Disziplin verstanden werden, ohne die Spielräume zu verengen, die dadurch gewonnen wurden, dass der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen von deren Allgemeinbildungsauftrag her begründet wird.

Die theologische Aufgabe der Religionspädagogik wie der Praktischen Theologie: Die gelebte Religion fördern, ohne sie normieren zu wollen und können⁴⁵

Die bleibende Bedeutung der Unterscheidung von Religion und Theologie hat also u.a. damit zu tun, dass die Professionalität von Theolog*innen – die Religionslehrkräfte ausdrücklich eingeschlossen – nicht darin bestehen soll (und kann!), die gelebte Religion der Menschen, mit denen sie es in ihrem Berufsfeld zu tun haben, klerikal zu normieren oder zu überformen. Für die Religion als ein individueller Lebensvollzug, in dem Menschen angesichts von Kontingenz- und Unverfügbarkeitserfahrungen sich selbst zu verstehen und zu verhalten versuchen, können kirchliche Lehrsätze nicht mehr inhaltlich konstitutiv sein. Ihnen kann „auch ungeachtet ihres im Protestantismus immer mitlaufenden praktischen Sinnes (...) nur zugestimmt werden, wenn sie sich als aussagekräftig und deutungsmächtig im individuellen Leben aneignen lassen“.⁴⁶ Religiöse Urteilsfähigkeit anzustreben heißt vor allem, jedenfalls in der öffentlichen Schule, Menschen die Kompetenz zu vermitteln, ihre je persönliche Inanspruchnahme des Grundrechts auf aktive Religionsfreiheit individuell begründen und nicht nur in einer bestimmten affirmativen Hinsicht wahrnehmen zu können. Begründete, also nicht aus Unkenntnis oder aus Ressentiment erfolgende religiöse Abstinenz kann ebenso als Lernerfolg des Religionsunterrichts gelten wie eine – im Religionsunterricht natürlich präferierte – aktive Partizipationskompetenz. Aber: Wer religionsfern lebt, ohne Religionsverächter zu sein, trägt zur öffentlichen Reso-

44 Diese Verhältnisbestimmung ist angemessener und sachgerechter als der Versuch, die Religionspädagogik zur theologischen Leitdisziplin zu stilisieren. Vgl. zu diesem Versuch ROTHGANGEL, Martin: Systematische Theologie als Teildisziplin der Religionspädagogik? Präliminarien zum Verhältnis von Systematischer und Religionspädagogischer Theologie, in: Theo-Web 1 (2003) 47–62.

45 Ich beziehe mich hier auf Ausführungen in DRESSLER 2018 [Anm. 5], Kap. 4.3.

46 KORSCH 2007 [Anm. 35], 834.

nanz von Religion und zum Religionsfrieden mehr bei als ein religiöser Fundamentalist.

Im Religionsunterricht kommt die ihm eigene Theologizität besonders dadurch zur Geltung, dass er nicht nur religiöse Kenntnisse vermittelt und nicht nur kulturelle Motive in den Traditionsbeständen und der Lebenswelt lesbar macht (obwohl das nicht gering zu schätzen ist), sondern dass er Orientierung zur Führung eines bewussten Lebens bietet, die Erschließung der christlichen Religion also in eine daseinshermeneutische Perspektive rückt. Das ist zwar von einem Verkündigungsmodus zu unterscheiden, aber *wie alles religionsprofessionelle* (und nicht nur religionswissenschaftliche) Handeln auch auf die Förderung religiöser Lebensformen ausgerichtet.

Dass es für die Religionspädagogik im Vergleich zu anderen theologischen Disziplinen von besonderem Gewinn ist, Theologie nicht thematisch, sondern funktional zu bestimmen, hat vor allem damit zu tun, dass alle Gegenstände allgemeiner Bildungsprozesse, besonders natürlich in der Schule, die Gesamtheit jener Rationalitätsmodi und Welterschließungsperspektiven bilden, deren Verständnis zur Fähigkeit gehört, an der kulturellen Gesamtpraxis urteilsfähig partizipieren zu können. Der schulische Fächerkanon sichert die vornehmlichen Orte der Thematisierung dessen, was zur schulischen Allgemeinbildung gehört. Aber alle schulischen Gegenstände können in unterschiedlicher Perspektive wahrgenommen und beurteilt werden. Das gilt selbstverständlich auch für die Religion, die, wenn sie gehaltvoll im schulischen Kanon vorkommen soll, nicht nur theologisch, sondern – wie schon gesagt – auch historisch, ästhetisch, ethisch, in religionswissenschaftlicher Distanz etc. in den Blick genommen werden kann. Indem dabei der jeweilige Blickwechsel transparent gemacht wird, wird verhindert, dass die Vielfalt der an der Schule gepflegten Weltbezüge so disparat erscheint, dass ihre wechselseitige kognitive und lebenspraktische Anschlussfähigkeit (die etwas anderes ist als Kommensurabilität!) unkenntlich wird.

Das korrespondiert mit einer der didaktisch leitenden Fragen auch der universitären theologischen Lehre, nämlich wie Religion und Theologie den Streit konkurrierender Geltungsansprüche bestehen können und wie man mit Überzeugungen so umgeht, dass man sich gegen kritische Rückfragen nicht immunisiert, sondern sich diesen aussetzt. Diese u. a. auch stilbildende Frage, mit der sich ein bestimmter Habitus verbindet, gilt angesichts der Perspektivenpluralität des schulischen Kanons auch und besonders für Religionslehrkräfte. Insofern ist die Normativität der Theologie an der Universität wie im schulischen Unterricht keine Beeinträchtigung eines vorbehaltlosen Urteilsvermögens, sondern eine prakti-

sche Verpflichtung, Religion mit den geeigneten Mitteln, eben auch wissenschaftlich, zu verstehen und zu fördern. Im Religionsunterricht kommt daher die Theologie nicht als privilegierte epistemologische Position zur Geltung, sondern aufgrund ihrer Verpflichtung auf das praktische Interesse, Religion als kulturelle Praxis lebendig und mit den Bedingungen weltanschaulicher Pluralität vereinbar zu halten. Was *wissenschaftstheoretisch* dafür spricht, Theologie als positive Wissenschaft zu verstehen, verbindet sich so mit einem *professionstheoretischen* Blick.

Generell verlangt der Lehrberuf die Fähigkeit zum urteilssicheren Umgang mit den kulturellen Praxen, auf die die Unterrichtsfächer referieren. Das gilt auch für den Religionsunterricht – hier aber darüber hinaus auf die besondere Weise, dass zugleich der daseinshermeneutisch-existenzielle Anspruch der Religion zu erschließen ist. Ohne Teilnahmeerfahrungen an der Religionspraxis und den damit verbundenen „Sinn und Geschmack“ (Schleiermacher) für Religion ist das nicht möglich. Auch in dieser Hinsicht bleibt es ein bildungstheoretisch relevanter Vorteil für den Religionsunterricht, dass von seinen Lehrkräften die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft erwartet wird.⁴⁷ Dem korrespondiert ihre Ausbildung in einer professionstheoretische Kompetenzen vermittelnden Wissenschaft, also der Theologie, und nicht der Religionswissenschaft, die den Status einer Professionstheorie auch gar nicht beansprucht.

Für die Religion im subjektiven Lebensvollzug gilt freilich auch als *gebildete* Religion, dass sie sich nicht an kirchlichen Doktrinen messen lässt. Zugleich muss die Möglichkeit der *kritischen* Beurteilung von Äußerungen und Formen religiöser Praxis und Vorstellungen eingeschlossen bleiben. Es geht nicht um Beliebigkeit. In Bildungsprozessen hat die von Armin Nassehi betonte konstitutive Inkonsistenz religiöser Kommunikationskompetenz eine von Fall zu Fall zu bestimmende Grenze der Sachangemessenheit.

In den wissenschaftspropädeutischen Phasen des Religionsunterrichts kommt die Explikation der theologischen Reflexionsperspektive auf besondere Weise zum Zuge. Sie gehört aber in meinem Verständnis zunächst und vor allem auf die Seite der Lehrkräfte. Schüler*innen muss in den religiösen Lernprozessen methodisch und systematisch die Möglichkeit und das Recht eingeräumt bleiben, Religion aus einer gleichsam religionswissenschaftlichen Distanz zu verstehen und zu beurteilen. An diesem Grundsatz hängt die Legitimation religiöser Bildung an öffentlichen Schulen. Zwar soll im Religionsunterricht aus Gründen,

47 Die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft ist selbstverständlich keine Garantie für die hier geforderte Kompetenz. Ein anderes Kriterium kann ich allerdings weder praktisch noch theoretisch erkennen.

wie sie u.a. in Deutschland bislang gelten, die Erschließung und die Reflexion einer bestimmten exemplarischen Religion als eine besondere kulturelle Praxis systematischen Vorrang haben (aber auch zugleich das kenntnisbasierte Verständnis anderer Religionen gefördert werden). Der Religionsunterricht sollte meines Erachtens, aus bildungstheoretischen Gründen, darüber hinaus aber auch, um sich von innerkirchlichen Bildungs- und Erziehungszielen zu unterscheiden, keine – wie auch immer elementarisierte – theologische Expertise als Leitidee verfolgen, auch nicht unter dem Motto einer (letztlich am Gemeindebegriff orientierten) Laientheologie. Das gilt gerade dann, wenn sich die Artikulationsmöglichkeiten religiöser Erfahrungen und Vorstellungen von deren kirchlich-theologischen Reflexionsmustern weiter entfernen, als es in der Vergangenheit (mit wie auch immer zweifelhaftem Recht) unterstellt werden konnte. Wenn es um Bildungsprozesse geht, muss den Lernenden in Sachen Religion – wie gesagt – die Möglichkeit offen gehalten bleiben, sich zu ihr auch in gleichsam glaubensabstinenter Distanz zu halten.

Abschließende Bemerkung zur Laientheologie

In seinem konzisen kirchentheoretischen Überblick hat Michael Meyer-Blanck vorgeschlagen, Theologie „kurz (zu) definieren als die Theorie des in der Kirche gelebten Glaubens an den dreieinigen Gott“. Auch diese Definition enthält anstelle eines doktrinären ein performatives Verständnis von Theologie, die sich als solche „auf die Leitung der Kirche (bezieht)“.⁴⁸ Meyer-Blanck trägt aus kirchentheoretischer Perspektive eine Differenzierung in die von mir entwickelten Unterscheidungen ein, die zu gewissen Präzisierungen nötigen. Er unterscheidet „wissenschaftliche Theologie“, die „im Kontext mit anderen Wissenschaften an der Universität“ agiert, von einer „Theologie im weiteren Sinne“, nämlich dem „Nachdenken über den Glauben“ als

Angelegenheit aller Christenmenschen. Die wissenschaftliche Theologie ist primär für diejenigen, die in einem kirchlichen Beruf arbeiten oder sich auf diesen vorbereiten (dazu zählt auch das Lehramt für den Religionsunterricht an der Schule). Die Theologie insgesamt ist nötig, damit die Kirche richtig geleitet wird, weil diese Leitung durch das Evangelium selbst erfolgen soll. Andererseits ist die wissenschaftliche Theologie zwar eine kirchenbezogene, aber keine kirchliche Wissenschaft. Sie ist der vorurteilsfreien Erkenntnis verpflichtet und folgt denselben wissenschaftlichen Prinzipien (Belegbarkeit anhand von Beobachtungen und Quellen, Schlüssigkeit und Plausibilität der Argumentation) wie andere

48 MEYER-BLANCK, Michael: Kirche, Göttingen: V&R 2022, 100.

universitäre Wissenschaften. Nur ihr Gegenstand ist ein spezifischer, eben der in der Kirche lebendige Glaube.⁴⁹

Selbstverständlich *gibt* es so etwas wie Lientheologie. Sie wird sich in manchen ihrer Gestalten an Gehalt und Elaboriertheit kaum von den Kompetenzen wissenschaftlich ausgebildeten theologischen Personals unterscheiden. Zumindest wird man sagen können, dass sie sich thematisch und in ihren Kommunikationsformen nicht kategorial von wissenschaftlicher Theologie unterscheidet. Auch die in kategorialer Absicht erfolgende analytische Unterscheidung zwischen religiöser und theologischer Kommunikation lässt sich ja empirisch auf einem *Kontinuum* mehr oder weniger explikationsstarker Ausdrucksformen abbilden. Ähnliches gilt zwar auch für andere Wissenschaftsdisziplinen, aber hinsichtlich der Präsenz theologischer Explikations- und Reflexionsformen der christlichen Religion im Raum der Kirche kommt der Lientheologie in der Tat eine spezifische Bedeutung zu.⁵⁰ Davon unberührt bleibt aber, dass theologisch gebildete Menschen in der Regel und im Unterschied zu den theologischen Expert*innen, gegenüber denen sie sich als kommunikationsfähig erweisen, *kein operatives* Interesse mit ihrer Teilnahme am theologischen Diskurs verbinden.⁵¹ In religiösen Bildungsprozessen kommt die der Religionspädagogik eigene Theologizität dadurch zur Geltung, dass nicht nur religiöse Kenntnisse vermittelt werden, nicht nur kulturelle Traditionsmotive lesbar gemacht werden (obwohl das nicht gering zu schätzen ist). Wenn im Religionsunterricht die christliche Religion als Orientierungsangebot zur Führung eines bewussten Lebens erschlossen wird, so ist das von einem Verkündigungsmodus zu unterscheiden, aber *wie alles religionsprofessionelle* (und nicht nur religionswissenschaftliche) Handeln auch auf die Förderung der Prägnanz und Expressionsfähigkeit religiöser Lebensformen ausgerichtet. Im Religionsunterricht die *religiöse* Orientierung zu fördern, verlangt von den Religionslehrkräften *theologische* Urteilsfähigkeit. Es wäre unrealistisch, im Religionsunterricht die Religiosität der Schüler*innen mit den Bekennt-

49 A. a. O., 101–102.

50 Besonderes Profil hat die ‚Lientheologie‘ in meinem Verständnis in den Publikationen des populärtheologischen Altmeisters Heinz Zahrnt gewonnen. Exemplarisch dafür steht dessen weitverbreitetes, in meiner Generation oft zum Theologiestudium motivierendes Buch: ZAHRT, Heinz: Die Sache mit Gott. Die protestantische Theologie im 20. Jahrhundert, München: Piper 1966. Seitdem gab es zahlreiche weitere Auflagen.

51 Die hier in wissenschaftstheoretischer und wissenssoziologischer Absicht ins Spiel gebrachte Unterscheidung zwischen Laien bzw. Laiinnen und Expert*innen ist natürlich nur höchst vermittelt in eine ekklesiologische und/oder davon zu unterscheidende soteriologische Perspektive zu rücken. Religionsprofessionalität als Expertise liegt auf einer anderen Ebene als das ordinierte Amt, ebenso wie das allgemeine Priestertum (nicht: Theologentum!) aller Getauften sich kategorial von jenem Lientum unterscheidet, das an Expert*innendiskursen teilnehmen kann.

nissen einer Religionsgemeinschaft korrelieren lassen zu wollen.⁵² Aber es kommt im Religionsunterricht darauf an, den durch die Religion aufgeworfenen Fragen Reflexions- und Artikulationsmöglichkeiten so zu eröffnen, dass dabei die Deutungspotenziale der jeweiligen Bezugsreligion für das Selbst- und Weltverständnis der Lernenden erschlossen und überprüfbar werden. Genau darin, aber auch nur darin, ist die Theologizität der Religionspädagogik als Fach begründet.⁵³

Mit diesen Präzisierungen bezüglich dessen, was in religionspädagogischer Hinsicht unter ‚Laientheologie‘ verstanden werden kann, schließe ich mich an einen bildungstheoretischen Vorschlag von Roland Fischer an, mit dem er gegen die heimliche Orientierung des Curriculums der Sekundarschulen am Expert*innenwissen der Fächer ein alternatives Orientierungsprinzip vorgeschlagen hat. Fischer wendet die sprachtheoretischen und kommunikationspsychologischen Diskurse über „Experten-Laien-Kommunikation“ im Kontext von Wissenstransfers gleichsam um: Gefragt wird dann nicht, was Expert*innen können sollen, um sich einem Laienpublikum verständlich zu machen, sondern als regulative Idee für fachliche Bildungsziele wird umgekehrt die „Kommunikationsfähigkeit von Laien mit Experten“ vorgeschlagen.⁵⁴

52 Die Erschließung einer Teilnahmeperspektive an Religion als kulturelle Praxis ist mehr als Orientierung an ‚Bekenntnissen‘ und verlangt auch auf der Seite der Religionslehrkräfte anstelle der Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft nicht die Selbstverpflichtung auf deren Bekenntnisschriften. In dieser Hinsicht verengt m.E. Friedrich Schweitzer den Sachverhalt in seinen kritischen Anmerkungen zu den Planungen eines evangelisch und katholisch verantworteten „Christlichen Religionsunterrichts“. Siehe: SCHWEITZER, Friedrich: Christlicher oder evangelischer Religionsunterricht? Zur Wiederkehr der unliebsamen Bekenntnisfrage, in: ZPT 3 (2022) 354–372. Ich sehe jedenfalls nicht, dass oder wie die Bekenntnisschriften etwa der evangelischen Kirchen *die Praxis* im Pfarramt oder im Religionsunterricht in irgendeiner Form anleiten. Die einzelnen Aspekte dieser Praxen sind nie so trennscharf wie Bekenntnissätze. Hier geht es entscheidend um die Vermeidung eines doktrinären Missverständnisses der christlichen Religion, die eben als Religion, nicht aber als Theologie, für die Inhalte des Religionsunterrichts konstitutiv ist. Die Frage im Titel des bedeutenden Buches von Volker Drehsen lautete eben nicht „Wie bekenntnisfähig die Volkskirche?“. Vgl. DREHSEN, Volker: Wie religionsfähig ist die Volkskirche? Sozialisierungstheoretische Erkundungen neuzeitlicher Christentumspraxis, Gütersloh: Chr. Kaiser/GVA 1994.

53 Für die Stärkung der religionspädagogischen Kompetenz von Lehrkräften, Äußerungen von Schüler*innen im Religionsunterricht unter Anschluss an theologische Denkfiguren *interpretieren* zu können (statt ihnen einen theologischen Modus zuzuschreiben), plädiert m. E. zu Recht: FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra: Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zum forschenden Lernen im Religionsunterricht, Stuttgart: Calwer 2007.

54 FISCHER, Roland: Höhere Allgemeinbildung und Bewusstsein der Gesellschaft, in: Erziehung und Unterricht 5–6 (Wien 2003), 559–566; vgl. FISCHER, Roland: Fächerorientierte Allgemeinbildung: Entscheidungskompetenz und Kommunikationsfähigkeit mit ExpertInnen, in: BASTEL, Heribert / GREINER, Ulrike / FISCHER, Roland (Hg.): Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung, Linz: Trauner 2012, 9–17.

Sabine Pemsel-Maier

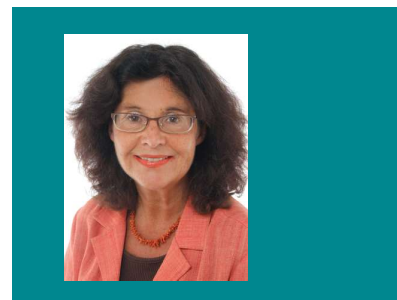
Nicht ohne „Bergungsunternehmen“: Die Rolle der Dogmatik für die Religionspädagogik

Klärungsversuch im Interesse einer religionspädagogischen Theologie

Die Autorin

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Sabine Pemsel-Maier, Professur für Dogmatik und Didaktik im Arbeitsbereich Katholische Theologie des Instituts der Theologien an der Pädagogischen Hochschule Freiburg i.Br.

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Sabine Pemsel-Maier
Pädagogische Hochschule Freiburg
Institut der Theologien
Arbeitsbereich Katholische Theologie
Kunzenweg 21
D-79117 Freiburg
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8496-2650>
e-mail: pemsel-maier@ph-freiburg.de



Nicht ohne „Bergungsunternehmen“: Die Rolle der Dogmatik für die Religionspädagogik

Klärungsversuch im Interesse einer religionspädagogischen Theologie

Abstract

Die Verhältnisbestimmung der beiden Disziplinen geht davon aus, dass die unterschiedlichen Forschungsmethoden und inhaltlichen Zuständigkeiten von Dogmatik und Religionspädagogik eine innertheologisch sinnvolle Arbeitsteilung darstellt. Auf dieser Grundlage ergeht ein Plädoyer für eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe. Der Klärungsversuch präzisiert und konkretisiert den Beitrag und die Relevanz der Dogmatik für die Religionspädagogik mit dem Ziel einer religionspädagogischen Theologie. Auf diese Weise wird die These von Martin Rothgang von der Systematik als „Teildisziplin der Theologie“ aufgenommen, weitergedacht und modifiziert.

Schlagworte

Dogmatik – Religionspädagogik – Forschungsmethoden – Gegenstandsbereiche – Kooperation

Not without a preservation operation: The role of dogmatics in religious education

Attempt at clarification in the interest of a religious education theology

Abstract

The determination of the relationship between the two disciplines assumes that different research methods and content-related responsibilities of dogmatics and religious education represent a theologically meaningful division of labor. On this basis, a plea for cooperation on an equal footing is issued. The clarification specifies and concretizes the contribution of dogmatics to, and its relevance for religious education, with the aim of establishing a so called theology of religious education. In this way, Martin Rothgangel's thesis of systematics as a "sub-discipline of theology" is taken up, further developed and modified.

Keywords

dogmatics – religious education – research methods – subject areas – cooperation

1. Religionspädagogik und Dogmatik – ein spannungsreiches Verhältnis

1.1 „Wie hast du’s mit der Theologie?“

„Nun sag’, wie hast du’s mit der Theologie?“ lautet eine der gegenwärtigen Gretchenfragen an die Religionspädagogik. Die Verfasserin dieses Beitrags legt mit ihrer Antwort gleich zu Beginn ihren Ausgangspunkt offen: Sie ‚hat es mit der Theologie‘ und hält an ihr als eine, wenngleich keineswegs einzige Bezugswissenschaft der Religionspädagogik als wissenschaftliches Paradigma fest. Und nicht nur das: Der vorliegende Beitrag verbindet das Bekenntnis zur Theologizität der Religionspädagogik¹ mit dem zur Notwendigkeit der Dogmatik als eine – nicht einzige – ihrer Bezugsteildisziplinen. Durch ihr jahrhundertlanges Selbstverständnis als *sacra theologia* hat die Dogmatik den Eindruck unterstützt, sie sei eine Art Kulminationspunkt von Theologie; ‚mehr Theologie‘ geht offenbar nicht. Während aber die Notwendigkeit des Bezugs auf die biblische Theologie religionspädagogisch unumstritten ist, erscheint der Rekurs auf die Dogmatik eher problembehaftet. Verglichen mit den Kapiteln zu Bibel-, Kirchengeschichts-, Liturgie- und Spiritualitätsdidaktik sind Überlegungen zur Didaktik der Systematischen Theologie in den einschlägigen Handbüchern rar.

1.2 Bestandsaufnahmen

Die Gründe dafür sind vielfältig; Spannungen der Vergangenheit reichen bis in die Gegenwart hinein. Zwar ist wissenschaftstheoretisch die einstige Rollenzuschreibung überwunden, die die alte Disziplin der Dogmatik gegenüber der jungen Religionspädagogik vorgenommen hatte, mit ihrem Anspruch, nicht nur *die* Bezugswissenschaft schlechthin, sondern zugleich Normwissenschaft zu sein, die die für religiöses Lehren und Lernen wesentlichen Glaubensinhalte vorgibt. Zugleich hatte sie die Religionspädagogik auf eine Methoden- und Anwendungswissenschaft reduziert, die den von der Dogmatik festgelegten Kanon theologischer Inhalte für die Adressat*innen methodisch angemessen aufzubereiten und kind- bzw. jugendgemäß zu ‚verpacken‘ hatte. Zwar hat sich nach den Kontroversen und Abgrenzungsbemühungen der 1980er Jahre das Verhältnis von Dogmatik und Religionsdidaktik wissenschaftstheoretisch geklärt. Allerdings scheint in der Praxis, besonders wenn es um Statusfragen oder um die Besetzung von Lehrstühlen geht, das alte Dominanz- und Deduktionsmodell noch nicht vollstän-

1 Vgl. ENGLERT, Rudolf: Das Theologische der Religionspädagogik. Grundfragen und Herausforderungen, in: SCHLAG, Thomas / SUHNER, Jasmin (Hg.): Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik, Stuttgart: Kohlhammer 2017, 21–32.

dig überwunden zu sein. Ansonsten gestaltet sich das Verhältnis von Dogmatik und Religionspädagogik vielfach als beziehungsloses Nebeneinander.

Dabei fällt auf, dass sich die Dogmatik für die Religionspädagogik so gut wie nicht interessiert; was religionspädagogische Beiträge auf dogmatischen Symposien oder in entsprechenden Kompendien betrifft, herrscht hier weitgehend Fehlanzeige. Lieber suchen Vertreter*innen der Dogmatik den Schulterschluss mit der Pastoraltheologie, bedauerlicherweise auch dann, wenn es in kritischer Zeitgenossenschaft ein religionspädagogisch überaus dringliches Thema wie die Veränderung der Gottesfrage unter säkularen Bedingungen auszuloten gilt.² Warum die Dogmatik es sich nicht leisten kann, auf den Dialog mit der Religionspädagogik zu verzichten, ist hier nicht Thema, wäre aber einen eigenen Beitrag wert. Umgekehrt sind auf Seiten der Religionspädagogik begrenzte, aber durchaus gelungene Initiativen zu verzeichnen, mit der Dogmatik ins Gespräch zu kommen,³ nachdem zuvor ein Substanzverlust bei der theologischen Fundierung religionspädagogischen Arbeitens, das Fehlen einer Auseinandersetzung mit Konzepten der Systematischen Theologie und die unzureichende Beachtung der Dogmatik als Bezugswissenschaft beklagt wurde.⁴

1.3 Herausforderungen

Allerdings ist der Dialog nicht einfach. Den Brückenschlag zur Religionspädagogik schätzt der Dogmatiker, der um einen Beitrag zu den systematisch-theologischen Kompetenzen von Religionslehrkräften gebeten wurde, als „schwierig“⁵ ein, insofern er den Wahrheitsanspruch der Dogmatik angesichts dezidiert religionspädagogischer Subjektorientierung kaum noch für kommunizierbar hält. Dogmatische Impulse für eine zukunftstaugliche Religionspädagogik⁶ erscheinen dem religionspädagogischen Rezensenten denn auch als „zu starker dog-

2 So bei KNOP, Julia (Hg.): Die Gottesfrage zwischen Umbruch und Abbruch. Theologie und Pastoral unter säkularen Bedingungen, Freiburg: Herder 2019.

3 Vgl. ROTHGANGEL, Martin / THAIDIGSMANN, Edgar (Hg.): Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs, Stuttgart: Kohlhammer 2005. Vonseiten der evangelischen Dogmatik bzw. Systematik beteiligten sich seinerzeit Peter Biehl, Christine Axt-Piscalar, Dietrich Korsch und Wolfgang Schürger. Vgl. auch: Kritische Zeitgenossenschaft – Aufgabe für Religionspädagogik und Systematische Theologie? Dokumentation der GwR-Jahrestagung 2013, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 12/2 (2013).

4 Etwa von ENGLERT, Rudolf: Auffälligkeiten und Tendenzen in der religionsdidaktischen Entwicklung, in: BIEHL, Peter u. a. (Hg.): Religionsdidaktik, Neukirchen-Vluyn: Neukirchner 2002, 233–248, 239. ENGLERT, Rudolf: Auffälligkeiten und Tendenzen in der religionsdidaktischen Entwicklung, in: BIEHL, Peter u. a. (Hg.): Religionsdidaktik, Neukirchen-Vluyn: Neukirchner 2002 (= Jahrbuch der Religionspädagogik 18), 233-248, 239.

5 MIGGELBRINK, Ralf: Das Kompetenzprofil angehender Religionslehrerinnen und Religionslehrer in systematisch-theologischer Hinsicht. Thesen eines Systematikers in schwierigen Zeiten, in: RENDLE, Ludwig (Hg.): Was Religionslehrerinnen und -lehrer können sollen. Kompetenzentwicklung in der Aus- und Fortbildung, München: dkv 2008, 53–63.

6 Vgl. ENGLERT, Rudolf u. a. (Hg.): Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung. Jahrbuch der Religionspädagogik 30, Neukirchen-Vluyn: Neukirchner 2014; dort die Beiträge von MIGGELBRINK, Ralf: Theologische Reflexion im gesellschaftlichen Bewusstsein, 171–180. sowie von STRIET, Markus: Kein wahr und kein falsch. Inwieweit sind theologische Aussagen wahrheitsfähig?, 189–198.

matischer Binnendiskurs“⁷. Martin Laube, evangelischer Systematiker, konstatiert gar eine tief greifende Entfremdung zwischen Religionspädagogik und Dogmatik.⁸

„So seien aus Sicht der Religionspädagogik in der Dogmatik der Verlust des Gegenwartsbezuges auf der einen Seite und christlicher Substanzverlust bzw. Normativitätsverweigerung auf der anderen Seite zu beklagen und von daher Fluchtbewegungen in die religions- und sprachphilosophischen Prolegomena oder die Dogmen- und Theologiegeschichte auszumachen. Diese führten dazu, dass die Dogmatik ‚ihren Job nicht mehr mache‘, nämlich den Geltungsanspruch des christlichen Glaubens auch materialiter im Gesamtzusammenhang argumentativ in der je eigenen Gegenwart zu vertreten. Und aus Sicht der Dogmatik ergeht die Problem- oder Fehlermeldung, dass die Religionspädagogik die Normativitätsfrage illegitim delegiere oder noch schlimmer, dass sie in empirischer Ausrichtung der eigenen Disziplin ihre Normativität intransparent und unbearbeitet mitführe und ihre Setzungen nur noch als dogmatisch korrekt bestätigt haben wolle. Damit, so könnte man zuspitzen, habe die Religionspädagogik ihrerseits nicht verstanden, was ‚ihr Job ist‘, nämlich: sich im religionspädagogischen Kommunikationsmodus im Blick auf die Ausgestaltung der eigenen Handlungsfelder und unter dem Vorzeichen der Ausbildung von Vermittlungskompetenz an der kritischen Bearbeitung der Wahrheitsfrage und an der Suche nach gegenwartsadäquaten Reformulierungen der wesentlichen Einsichten des Christentums selbst konstruktiv zu beteiligen.“⁹

2. Verbindendes bei unterschiedlicher Ausrichtung

2.1 Annäherungen

Auf die hier postulierte Vernachlässigung des ‚eigenen Jobs‘ der jeweiligen Disziplin wird später noch zurückzukommen sein. Zunächst erscheint es nötig, darauf hinzuweisen, dass das gegenseitige In-Beziehung-Treten in der Gegenwart insofern leichter geworden ist, als die Dogmatik beider Konfessionen in den letzten Jahrzehnten Zielsetzungen der Religionspädagogik sich zu eigen gemacht

7 KUBIK, Andreas: Rezension zu ENGLERT, Rudolf u. a. (Hg.): Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung. Jahrbuch der Religionspädagogik 30, Neukirchen-Vluyn: Neukirchner 2014, in: Loccumer Pelikan 3 (2015), in: <https://www.rpi-loccum.de/material/rez/rez73> [abgerufen am 12.02.2023].

8 Vgl. LAUBE, Martin: Vor welchen Anfragen sieht sich die Systematische Theologie heute? Vortrag auf der Jahrestagung 2013 der GwR Göttingen, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 12/2 (2013) 22–33.

9 KUMLEHN, Martina: Deutung des Lebens im Spiegel der christlichen Tradition: Religionspädagogische Erwartungen an eine systematisch-theologische Hermeneutik des Christentums, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 12/2 (2013) 34–45, 34–35.

und sich an sie angenähert hat.¹⁰ Meilensteine auf diesem Weg waren in beiden Konfessionen die anthropologische Wende, in deren Kontext die Dogmatik nach den im Subjekt vorausgesetzten Bedingungen der Möglichkeit des Verstehens der christlichen Offenbarung fragt, sowie auf katholischer Seite die Wiederentdeckung der Bedeutung des Glaubenssinns, die es möglich machte, den gelebten Glauben als theologische Erkenntnisquelle und locus theologicus neu zu würdigen sowie Praxis als Entdeckungszusammenhang für theologische Einsichten fruchtbar zu machen. Die Dogmatik hat neu damit Ernst gemacht, was sie seit Kants Erkenntnislehre wusste (allerdings nicht immer berücksichtigte), nämlich dass sich theologische Aussagen bzw. ‚die Offenbarung‘ nicht objektiv vermitteln lassen, dass die Identität von Glaubenswahrheiten nicht an der Identität von Formulierungen hängt und dass der Weg zum Glauben nicht in der Übernahme eines vorgegebenen Glaubensgefüges oder in einer möglichst vollständigen Abbildung der objektiv verbindlichen fides quae besteht. Wird „das Christentum als Aneignungsgeschehen einer geschichtlich ergangenen Offenbarung“ verstanden, kommen „im Begriff der Aneignung [...] systematische Theologie und Religionspädagogik auf einen Nenner“¹¹. Auch die Dogmatik versteht sich als theologische Hermeneutik der Gegenwart.¹² Sie kennt als hermeneutische Wissenschaft die Notwendigkeit der Deutung von theologischen Aussagen, um zu ihrer Be-Deutung vorzudringen; sie weiß, dass Theologie immer nur subjekt- und kontextgebunden betrieben werden kann und dass unterschiedliche Denkformen als Verstehenshorizonte ihrer jeweiligen Zeit ein bestimmtes Selbst- und Vorverständnis des Denkens, Erkennens und Sprechens widerspiegeln. Nicht zuletzt: Auch sie ist sich bewusst, dass die Wahrheit des Glaubens nicht einfach statisch gegeben ist, sondern in verschiedenen Überlieferungen ihren Ausdruck findet, sodass die Glaubenden am Prozess ihrer Ermittlung selbst beteiligt sind. Dass mit dem Korrelationsgedanken ein ursprünglich aus der Systematischen Theologie stammendes Prinzip religionspädagogisch aufgenommen und didaktisch umgemünzt werden konnte, ist Ausfluss der genannten Entwicklungen. Die alte Kontrastierung einer „sitzenden Theologie im Elfenbeinturm“ und einer „gehenden Theologie auf dem Marktplatz“¹³ bedient jedenfalls ein überholtes Stereotyp. Ein Grundsatzbeitrag im WiReLex (Wissenschaftliches Religionspädagogisches Lexikon im Internet) konstatiert sogar: Was die theologischen Bezugsdis-

10 Vgl. PEMSEL-MAIER, Sabine: Jenseits von Dogmatismus und radikalem Konstruktivismus. Perspektiven aus der Systematischen Theologie zur gegenwärtigen Religionspädagogik, in: Religionspädagogische Beiträge 66 (2012) 60–69.

11 BÖHNKE, Michael: Kirchenglaube und Kinderglaube. Zum Verhältnis von Dogmatik und Religionspädagogik, in: Katechetische Blätter 129 (2004) 193–201, 199.

12 Vgl. GENNERICH, Carsten: Lebensweltbezug christlicher Dogmatik: Folgen und Herausforderungen, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 12/2 (2013) 112–121.

13 SEDMAK, Clemens: Theologie als Handwerk: Eine kleine Gebrauchsanweisung, Regensburg: Pustet 1999, 165.

ziplinen betrifft, „scheint die Nähe zwischen Religionspädagogik und Systematik am größten zu sein, denn beide verfolgen eine Deutung des Lebens aus christlicher Perspektive“¹⁴.

2.2 Aufgaben der Dogmatik

Verbindet beide Disziplinen das gemeinsame Ringen um die hermeneutische Wirklichkeitsdeutung des Christentums, bleiben unterschiedliche Aufgaben. So geht „die Religionspädagogik diese Erschließungsaufgabe von der gesellschaftlichen und individuellen Wirklichkeit her an, während die Systematische Theologie von der Tradition bzw. auf der Grundlage begrifflicher Konzepte her denkt“¹⁵.

Die Dogmatik ist zuständig für die Rekonstruktion von historischen und theologie- bzw. dogmengeschichtlichen Entwicklungen. Sie fordert dabei den Rückbezug auf die Offenbarung ein. Sie ist Anwältin einer notwendigen Auseinandersetzung mit tradierten Glaubensinhalten und schreibt sich dabei selbst die Rolle eines „Bergungsunternehmens für die Glaubenssätze“¹⁶ zu, insofern sie durch geschichtlichen Wandel hindurch und im Kontext individueller Religiositäten das gemeinsame Bekenntnis zu wahren und auszulegen sucht. Damit ist sie keineswegs nur vergangenheitsorientiert, sondern diejenige Disziplin, die den Sinngehalt der Aussagen des christlichen Glaubens und seine Bedeutung für die Selbst- und Welterfassung der Menschen von heute reflektiert. In besonderer Weise tut sie dies im Dialog mit der zeitgenössischen Philosophie. Dabei verantwortet die Dogmatik die Inhalte christlichen Glaubens in ihrer Orientierung für die Gegenwart, ohne sie im Sinne eines Herrschaftsanspruches vorzuschreiben oder über die Verstehens- und Deutungsweisen der Adressat*innen zu verfügen oder ‚falschen Glauben‘ sanktionieren zu können.

Die Dogmatik hat zudem einen anderen Adressat*innenkreis, nämlich Erwachsene, und zwar entweder im christlichen Glauben sozialisierte, daran interessierte oder danach suchende Erwachsene, während die Religionspädagogik nicht ausschließlich, aber doch primär auf Kinder und Jugendliche fokussiert, von denen viele bzw. je nach Kontext die meisten kaum oder gar nicht religiös sozialisiert sind. Dabei darf nicht übersehen werden, dass weder die Adressat*innen der Dogmatik noch die der Religionspädagogik eine homogene Gruppe bilden. Weder gibt es *die* glaubenden Erwachsenen, noch vollzieht sich christliche

14 GENNERICH, Carsten / RIEGEL, Ulrich: Art. Wissenschaftstheorie, in: WiReLex 2018, 1–11. DOI: 10.23768/wirelex. Wissenschaftstheorie.100001.

15 EBD.

16 RAHNER, Johanna: Einführung in die katholische Dogmatik, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2008, 26.

Sozialisation einheitlich oder verfügen auch in Glaube und Kirche beheimatete Menschen über die ‚Fülle‘ des Glaubens.

3. Dogmatik als „Teildisziplin der Religionspädagogik“?

Auf dem skizzierten Hintergrund soll Martin Rothgangs These von der „Systematik als Teildisziplin der Religionspädagogik“ speziell auf die Dogmatik bezogen, kritisch hinterfragt und modifiziert werden.

3.1 „Präliminarien“ zum Verhältnis von Dogmatik und Religionspädagogik von Martin Rothgangel

Martin Rothgangel kommt das Verdienst zu, im Kontext seiner Überlegungen zu einer „Religionspädagogischen Theologie“¹⁷, deren konstitutives Wesensmerkmal die besondere Aufmerksamkeit auf die Vermittlungs- und Aneignungsprozesse bei gleichgewichtiger Berücksichtigung von Lebenswelt und theologischer Tradition ist, und auch schon Jahre zuvor mit seinen „Präliminarien zum Verhältnis von Systematischer und Religionspädagogischer Theologie“¹⁸ einen sehr anregenden und zugleich durchaus provokativen Aufschlag zu machen, der es lohnt, weiter bedacht zu werden.

Für Rothgangel ist „Religionspädagogik [...] dann mehr als eine Anwendungswissenschaft, wenn deutlich gemacht werden kann, in welcher Hinsicht auch andere Teildisziplinen der Theologie von religionspädagogischen Forschungen und Erkenntnissen profitieren“¹⁹. Während bei den historisch arbeitenden theologischen Disziplinen der Gegenwartsbezug und bei den systematisch arbeitenden Disziplinen, zu denen bekanntlich auch die Dogmatik zählt, der Lebens- und Erfahrungsbezug nur unzureichend oder gar nicht in den Blick komme, erhelle die Religionspädagogik wissenschaftsgeleitet eben diese beiden genannten Bereiche, indem sie „Kinder, Jugendliche, Erwachsene und ältere Menschen in ihren vielfältigen Lebensbedingungen sowie Lebens- und Orientierungsversuchen wahr- und ernst nimmt“²⁰. Darin ist ihm uneingeschränkt zuzustimmen. Das Gleiche gilt für seine Diagnose, dass dieser ureigene Beitrag der Religionspädagogik von den anderen theologischen Disziplinen unzureichend gewürdigt und nicht als Profit für das eigene Arbeiten integriert wird. Klug und

17 ROTHGANGEL, Martin: ‚Religionspädagogische Theologie‘ – ein Desiderat angesichts einer sich ausdifferenzierenden Theologie, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 12/2 (2013) 71–81.

18 ROTHGANGEL, Martin: Systematische Theologie als Teildisziplin der Religionspädagogik? Präliminarien zum Verhältnis von Systematischer und Religionspädagogischer Theologie, in: Theo-Web 2/1 (2003) 47–62.

19 ROTHGANGEL 2013 [Anm. 17], 71.

20 EBD. 72.

differenziert bestimmt und beleuchtet Rothgangel in diesem Zusammenhang die „Bedingungsfaktoren des Verhältnisses von Systematischer und Religionspädagogischer Theologie“²¹ – das Verständnis von Theologie, das Verhältnis von Theorie und Praxis, die Bedeutung von Vermittlung und die Bedeutung von Zeitgemäßheit –, und kann zeigen, dass die Bestimmung des Verhältnisses wesentlich von den Positionen der jeweiligen theologischen Vertreter*innen abhängt. Je nachdem, ob die dialektische Theologie Karl Barths oder die korrelative Theologie Paul Tillichs als Bezugsgröße herangezogen wird, je nachdem ob der Theorie im Vergleich zur Praxis eine klare Vorrangstellung eingeräumt oder beider Verhältnis als gleichberechtigtes verstanden wird, je nachdem, welche Bedeutung der Kategorie der Vermittlung zugeschrieben wird, und je nachdem, ob Zeitgemäßheit durch den Rekurs auf die Philosophie oder auf empirisch arbeitende Wissenschaften wie Religionssoziologie und -psychologie erreicht werden soll, fällt die Bestimmung von Religionspädagogik und Systematik bzw. Dogmatik sehr verschieden aus. Auch dieser Analyse gebührt volle Zustimmung.

3.2 Kritische Anfragen

Anders verhält es sich mit der Schlussfolgerung, die Rothgangel aus seiner Analyse zieht:

„Im Grunde genommen muss man jedoch nur einige der genannten Bedingungsfaktoren entsprechend einstellen, dann kann die Systematische Theologie als Teilbereich der Religionspädagogik verstanden werden: Man nehme einen Begriff von Theologie, wie er etwa bei Tillich oder Härle vorliegt, betone zweitens die Bedeutung von Praxis für die Theorie, hebe drittens die grundlegende Bedeutung von Vermittlung für die Theologie hervor und vertrete viertens ein Verständnis von Zeitgemäßheit, in dem die Alltagstheorien im Vergleich zu den wissenschaftlichen Theorien ebenbürtig sind und die empirischen Zugänge gleichberechtigt mit den philosophischen – und schon ist es fertig: Systematische Theologie als Teildisziplin der Religionspädagogik!“²²

Wenn es denn so einfach wäre! Es ist deswegen nicht so einfach, weil a) die einzelnen genannten Bedingungsfaktoren des Verhältnisses von Systematischer und Religionspädagogischer Theologie in sich nicht einheitlich, sondern durchaus komplex sind, und weil b) die Strömungen innerhalb der Systematik bzw. Dogmatik, die Theologie, das Theorie-Praxis-Verhältnis, Vermittlung und Zeitgemäßheit anders denken als Rothgangel, sich nicht einfach eliminieren oder aus-

21 EBD. 75.

22 EBD. 79.

tauschen lassen, wie Milch gegen Sahne in manchen Kochrezepten („Man nehme ...“). Die Bestimmung, die Rothgangel vornimmt, um die Systematische Theologie respektive Dogmatik zu einem Teilbereich der Religionspädagogik zu erklären, trifft eben nur bestimmte theologische Positionen. In Bezug auf die von ihm getroffene selektive Auswahl ist seine These schlüssig, in Bezug auf die Dogmatik in ihrer Gesamtheit verhält es sich komplizierter. Denn es gibt keine Konsistenz dogmatischer und systematischer Entwürfe und Denkgebäude und ihre Vertreter*innen betreiben Dogmatik und Systematik auf sehr unterschiedliche Weise und mit unterschiedlichen Vorzeichen. Auf evangelischer Seite attestiert Rothgangel Paul Tillich und Wilfried Härle besondere Anschlussfähigkeit; auf katholischer Seite wären hier als Pendant der religionspädagogisch affine Jürgen Werbick²³ oder Franz-Josef Nocke²⁴ zu nennen. Sind für Rothgangel die evangelischen Theologen Karl Barth oder Wolfhart Pannenberg wenig religionspädagogisch affine Gesprächspartner, so sind es im katholischen Raum Karlheinz Menke²⁵ oder Gerhard Ludwig Müller²⁶ mit ihren streng offenbarungstheologisch orientierten Ansätzen.

Nicht zuletzt: Die Überlegungen zur Systematik als Teildisziplin der Religionspädagogik sind aus ausschließlich religionspädagogischer Perspektive formuliert. Einzelne Systematiker*innen konnten sich darin wiederfinden und werden sich wiederfinden können. Doch ein interdisziplinärer Diskurs darüber blieb bedauerlicherweise aus.

3.3 Vorschläge zur Modifikation und ein Plädoyer für Kooperation

Sind also Rothgangs Überlegungen zum Verhältnis der Religionspädagogik zu Systematik bzw. Dogmatik in vielerlei Hinsicht treffend, erscheint die Bestimmung der Rolle der Dogmatik als religionspädagogische Teildisziplin aus den genannten Gründen problematisch. Die Verfasserin plädiert stattdessen für Kooperation und für einen ernsthaften Dialog²⁷ bei bestehender Arbeitsteilung.

Die Dogmatik hat mit der Tradition und ihrer Vergegenwärtigung ein anderes Materialobjekt und mit der Rekonstruktion von historischen bzw. theologiegeschichtlichen Entwicklungen ein anderes hermeneutisches Vorgehen. Sie hat mit

23 Vgl. exemplarisch den damaligen Diskurs: WERBICK, Jürgen: Vom Realismus der Dogmatik. Rückfragen an Walter Kaspers These zum Verhältnis von Religionspädagogik und Dogmatik, in: Katechetische Blätter 110 (1985) 459–463.

24 Franz-Josef Nocke war von den 1990er Jahren bis 2008 immer wieder Autor in den Katechetischen Blättern.

25 Vgl. MENKE, Karl-Heinz: Das unterscheidend Christliche. Beiträge zu seiner Einzigkeit, Regensburg: Pustet 2015.

26 Vgl. MÜLLER, Gerhard Ludwig: Gottes Gegenwart in Welt und Sakrament, Freiburg i.Br.: Herder 2023.

27 ROTHGANGEL 2013 [Anm. 17], 74, fordert diesen Dialog selbst nachdrücklich ein: „Es geht darum, dass man als Religionspädagoge, der gewissermaßen Anwalt des Subjekts ist, ganz gezielt den Dialog, die Auseinandersetzung mit dem Fachwissenschaftler als Anwalt des Objekts sucht.“ Vgl. auch ebd. 77.

dem Dialog mit der Philosophie andere Gesprächspartner*innen und mit der Zielgruppe religiös sozialisierter oder interessierter Erwachsener andere Adressat*innen als die Religionspädagogik. Diese legt den Fokus stärker, wenngleich nicht ausschließlich, auf individuelle Religiositäten und subjektive Konstruktionen, auf nicht nur hermeneutische und historische, sondern wesentlich auch empirische Rekonstruktion, auf den Bezug zur Lebenswelt und den Dialog mit den Humanwissenschaften und stärker auf Kinder und Jugendliche, auch wenn sie Erwachsene nicht ausklammert. Dogmatik ist (nicht nur, aber stärker) Glaubenswissenschaft, Religionspädagogik (nicht nur, aber stärker) Lebenswissenschaft.²⁸

Die Kontrastierung kann an dieser Stelle nur holzschnittartig ausfallen, doch sie macht deutlich, dass beide theologischen Disziplinen nicht nur unterschiedliche Ausrichtungen haben, sondern *haben* müssen, und zwar sowohl von ihrem wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis her als auch forschungsmethodisch und aus pragmatischen Gründen. Denn so wenig wie Religionspädagog*innen ‚nebenbei‘ und ‚zusätzlich auch noch‘ den komplexen Part der Dogmatik übernehmen können, so wenig ist es denkbar, dass Dogmatiker*innen fundierte religionspädagogische Expertise entwickeln. Eben darum ist eine Kooperation zwischen den beiden Teildisziplinen dringend geboten. Hartnäckig sich haltende Statuszuschreibungen und Wertigkeiten, die sich mit dieser Kooperation möglicherweise nach wie vor verbinden, sind konsequent zu hinterfragen angesichts schwindender religiöser Sozialisation und einer rasant konfessionsfreier werdenden Gesellschaft: Dialog mit zeitgenössischer Philosophie – wirklich anspruchsvoller als der Dialog mit der Lebenswelt? Erwachsene – wirklich wichtiger als Kinder und Jugendliche?

4. Warum die Religionspädagogik auf die Dogmatik nicht verzichten kann

4.1 Begründungen

Gerade weil Dogmatik und Religionspädagogik unterschiedlich ausgerichtet sind, bedürfen sie der Kooperation. Und gerade weil die Religionspädagogik mit ihrem Fokus auf den individuellen religiösen Konstruktionen eher den Charakter eines Designerunternehmens hat, kann sie auf die Dogmatik als „Bergungsunternehmen“ nicht verzichten.

28 Vgl. SCHLAG, Thomas: Religionspädagogik als Lebenswissenschaft. Bildungstheoretische Vermessungen in weisheitlich-lebensdienlicher Perspektive, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche 116/2 (2019) 228–250.

Durch ihre Rückbindung an die christliche Offenbarung setzt die Dogmatik für die Religionspädagogik den inhaltlichen Bezugsrahmen für die Auswahl religiöser Inhalte und Traditionen aus dem großen und unüberschaubaren Schatz der Religionen. Ohne diesen Rahmen wäre es letztlich beliebig, ob sich die Religionspädagogik an der jüdisch-christlichen Tradition orientiert oder etwa an der der Bahai. Die Religionspädagogik kann und muss dabei keineswegs alle Glaubensinhalte berücksichtigen; die Dogmatik kann ihr auch keine bestimmten Inhalte vorschreiben. Vielmehr trifft die Religionspädagogik eine Selektion unter dem Gesichtspunkt der lebensweltlichen Relevanz und der Lebensdienlichkeit.

Die Dogmatik stellt der Religionspädagogik einen Fundus an theologischen Denk- und Argumentationsmustern aus Tradition und Gegenwart zur Verfügung. Dabei präsentiert sie auch theologische Konstruktionen der Vergangenheit, die in der Gegenwart womöglich unverständlich geworden sind und der Übersetzung bedürfen. Die Religionspädagogik muss keineswegs alle diese Denkmuster in Bildungsprozesse einspielen. Sie wählt einerseits im Sinne des Korrelationsprinzips diejenigen aus, die sich als anschlussfähig an die Konstruktionen von Kindern, Jugendlichen und ggf. Erwachsenen erweisen. Sie berücksichtigt andererseits im Sinne des Alteritätsprinzips auch ‚sperrige‘, weil rational nicht einfach zugängliche Themen, wie den Heilstod Jesu Christi.

Die Dogmatik unterstützt nachdrücklich die Bemühungen der Religionspädagogik um kognitive Aktivierung. Sie macht darauf aufmerksam, dass Religion über die ästhetisch-symbolische Dimension hinaus auch eine intellektuelle Dimension umfasst. Sie speist mit der Vorlage von Denk- und Deutungsmustern der Tradition Wissensbausteine ein, die die reflexive Eigentätigkeit anregen und theologisches Denken fördern sollen. Auf diese Weise trägt sie mit dazu bei, dass religionspädagogische Prozesse der Dekonstruktion und individuelle Ko-Konstruktionen überhaupt erst in Gang kommen. Denn ohne den Rückgriff auf konfigurierte theologische Wissensbestände können sich individuiertes religiöses und theologisches Wissen und Diskursfähigkeit nicht weiterentwickeln. Dogmatische Lehrbildungen sind auch dazu da, sich daran abzuarbeiten.

Die Dogmatik stellt der Religionspädagogik unterschiedlichste religiöse Sprachformen vor, Versuche der Versprachlichung von Glaubensinhalten in einer bestimmten Zeit bzw. Epoche. In Bezug auf sie gilt das Gleiche wie in Bezug auf konfiguriertes und individuiertes religiöses Wissen: Religiöse Dialog- und Sprachfähigkeit lässt sich nicht ohne den Rekurs auf dogmatische Sprechversuche und sprachliche Traditionen ausbilden.

Nicht zuletzt: In einer Zeit der Relativierung religiöser Wahrheitsansprüche konfrontiert die Dogmatik die Religionspädagogik mit der Notwendigkeit, Wahrheitsfragen nicht aufzugeben.

4.2 Exemplarisches

Innerhalb der Religionspädagogik sind unterschiedliche Suchbewegungen und gelungene Versuche zu verzeichnen, Dogmatik in religionspädagogische Bildungsprozesse zu integrieren und zu transformieren.

Eine Verschränkung dogmatischer und religionspädagogischer Perspektiven unternimmt Carsten Gennerich mit seiner „Empirischen Dogmatik des Jugendalters“²⁹. Wenngleich er sie explizit als dogmatischen Entwurf versteht, der „in ein Reflexionsneuland vor[stößt], das nicht schlicht disziplinär religionspädagogisch zu verorten ist, sondern systematisch-theologische Dignität beanspruchen kann“³⁰, wurde sie innerhalb der Dogmatik so gut wie gar nicht, in der Religionspädagogik dagegen intensiv rezipiert und kommt daher an dieser Stelle mit Recht zur Sprache. Ausgehend von Ergebnissen der empirischen Jugendforschung identifiziert Gennerich theologische Themen von Jugendlichen. Aus dem aus einer Vielzahl von Jugendstudien vorliegenden Datenmaterial erhebt er die Pluralität juveniler Deutungsmuster, indem er sie in eine Matrix unterschiedlicher Wertdimensionen (Selbst-Transzendenz versus Selbst-Steigerung sowie Offenheit für Wandel versus Bewahrung) einordnet. Die Deutungsmuster korreliert er mit dogmatischen Themen und Aussagen: „Selbstbewertung“ mit „Sünde“, „Vertrauen“ mit „Glaube“, „Anerkennung“ mit „Rechtfertigung“, „Gerechtigkeit“ mit „Gericht“, „Zukunftsentscheidungen“ mit „Hoffnungsperspektiven (Exodus, Wunder, Auferstehung, Reich Gottes)“³¹ und fragt nach den sich daraus ergebenden religionspädagogischen Konsequenzen. Eine solche Dogmatik verfährt damit selektiv, aber ist in ihrer Auswahl nicht zufällig, sondern gründet in der Entscheidung, „nicht alle denkbaren Bezüge zu reflektieren, sondern die Konstruktion systematischer Zusammenhänge auf die Beziehung zwischen unterschiedlichen theologischen Positionen und kontextuell bestimmten Einstellungen Jugendlicher zu konstruieren“³².

29 GENNERICH, Carsten: Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen, Stuttgart: Kohlhammer 2010.

30 GENNERICH, Carsten: Lebensweltbezug christlicher Dogmatik: Folgen und Herausforderungen, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 12/2 (2013) 112–121, 119. Dieser Beitrag bietet zugleich eine fundierte Begründung seines Entwurfs.

31 GENNERICH 2010 [Anm. 29], 22–24.

32 GENNERICH 2013 [Anm. 31], 118.

In eine ähnlich Richtung weisen erste programmatische Überlegungen zu einer Dogmatik für Religionslehrer*innen³³ sowie zu einer bemerkenswerterweise von zwei Systematikern vorgelegten „praktischen Dogmatik“, die „im Blick auf ihre Orientierungsleistung für unterschiedliche Praxisfelder“³⁴ für den Religionsunterricht oder die Gemeindepastoral geschrieben werden sollte.

Neuere Arbeiten im Bereich der Jugendtheologie setzen juvenile individuelle Konstruktionen mit dogmatischen Aussagen in Beziehung und fragen nach den sich daraus ergebenden religionsdidaktischen Konsequenzen: zum Heiligen Geist³⁵, zur Rechtfertigungslehre³⁶, zur Opferthematik³⁷. Das Gleiche gilt zum einen für Beiträge im WiReLex im Themenbereich „Systematisch-theologische Didaktik“³⁸, die von dogmatisch-religionspädagogischen Autor*innenteams verfasst wurden, etwa zu den Lemmata ‚Gott‘, ‚Auferstehung der Toten‘ und ‚Leib‘, und zum anderen für die Artikel in den „Theologischen Schlüsselbegriffen“³⁹, die, von Religionspädagog*innen verfasst, alle aus systematischer Perspektive gegengelesen wurden.

Auf unterschiedliche Weise kann so das gelingen, was aus religionspädagogischer Perspektive anzustreben ist: die „Transformation der Dogmatik von einem Lehrgebäude zu einem Bildungsprogramm“⁴⁰. Damit könnte die Kooperation beider Disziplinen einen konstruktiven Beitrag leisten sowohl zu der von Englert konstatierten „Relevanzproblematik“⁴¹, die die Frage nach der Bedeutung von religiösen Traditionen für heutige Kinder, Jugendliche, Erwachsene aufwirft, als auch zu der von ihm konstatierten „Substanzproblematik“⁴², die vor die Frage

33 Vgl. PEMSEL-MAIER, Sabine: Religionsunterricht als Ort der Applikation und der Produktion von Theologie. Erfordernisse und Erträge, in: ENGLERT, Rudolf u. a. (Hg.) 2014 [Anm. 6], 181-188.

34 ETZELMÜLLER, Gregor / ZARNOW, Christopher: Dogmatik für Religionslehrer*innen. Aufgabenstellung, Herausforderungen, Kriterien, in: *Praktische Theologie. Zeitschrift für Praxis in Kirche, Gesellschaft und Kultur* 57/1 (2022) 32–37, 34.

35 Vgl. SÜDLAND, Annegret: Der Heilige Geist im Religionsunterricht. Empirische, exegetische, systematische und religionspädagogische Untersuchungen als Anregung für die Bildung von Religionslehrkräften, Kassel: university press 2019 (= Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie 44). DOI: 10.17170/kobra-202007301516.

36 Vgl. BAUSCH, Heike Regine: Der Glaube im Leistungskontext des Religionsunterrichts. Theologisieren über die Rechtfertigungslehre in der gymnasialen Oberstufe mit Martin Luthers Siegelring, Kassel: university press 2019 (= Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie 42). DOI: 10.19211/kup9783737607377.

37 Vgl. PETER, Karin: Religionspädagogische Analysen zur Opferthematik. Untersuchungen zwischen den Deutungen Jugendlicher und neuerer systematisch-theologischer Konzepte, in: *Zeitschrift für Pastoraltheologie* 38/2 (2018), 101–111.

38 Zur Konzeption von WiReLex vgl. <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/wirelex/konzeption-von-wirelex/> [abgerufen am 12.02.2023].

39 ROTHGANGEL, Martin / SIMOJOKI, Henrik / KÖRTNER, Ulrich (Hg.): *Theologische Schlüsselbegriffe. Subjektorientiert – biblisch – systematisch – didaktisch*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019.

40 LÜTZE, Frank: Rezension zu ENGLERT, Rudolf u. a. (Hg.): *Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung. Jahrbuch der Religionspädagogik* 30, Neukirchen-Vluyn: Neukirchner 2014, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 68/1 (2016) 121-126. DOI: 10.1515/zpt-2016-0013.

41 ENGLERT, Rudolf: *Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken*, München: Kösel 2013, 36.

42 EBD.

stellt, welcher Deutungs- und Klärungswert religiösen Traditionen und den damit verbundenen theologischen Konzepten zu eigen ist.

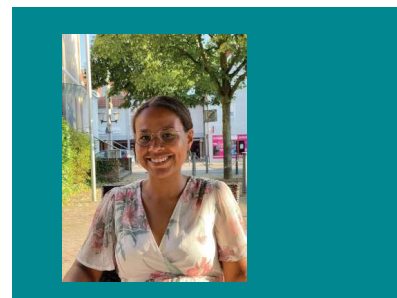
Systematische Theologie für die Schule

Einblicke in ein empirisches Forschungsprojekt in den Ländern Baden-Württemberg und Bayern

Die Autor*innen

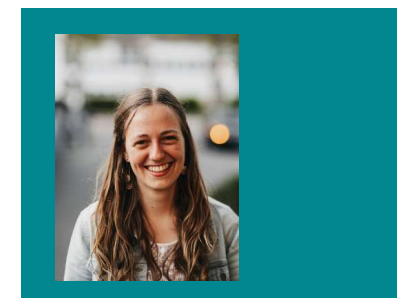
Anna Ebamu Paluca, M.Ed., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „Systematische Theologie für die Schule“ (STfdS) sowie Doktorandin an der Fakultät für Kultur- und Geisteswissenschaften, Fach Evangelische Theologie, der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Anna Ebamu Paluca, M.Ed.
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Institut für Philosophie und Theologie
Keplerstraße 87
D-69120 Heidelberg
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8974-7009>
e-mail: paluca@ph-heidelberg.de



Janina Ekert, Lehramtsstudentin für die Sekundarstufe 1 (Master), wissenschaftliche Hilfskraft im Forschungsprojekt „Systematische Theologie für die Schule“ (STfdS), Pädagogische Hochschule Heidelberg.

Janina Ekert
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Institut für Philosophie und Theologie
Keplerstraße 87
D-69120 Heidelberg
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9326-7859>
e-mail: ekertj@ph-heidelberg.de



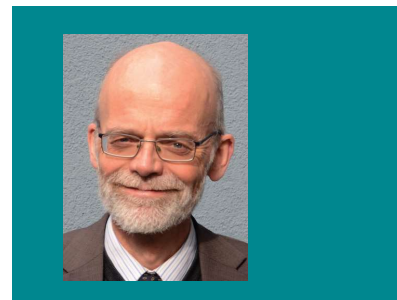
Systematische Theologie für die Schule

Einblicke in ein empirisches Forschungsprojekt in den Ländern Baden-Württemberg und Bayern

Die Autor*innen

Prof. Dr. Martin Hailer, Universitätsprofessor am Institut für Philosophie und Theologie der Fakultät für Kultur- und Geisteswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Abteilung Evangelische Theologie, ehrenamtlicher Evang.-Luth. Pfarrer.

Prof. Dr. Martin Hailer
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Institut für Philosophie und Theologie
Keplerstraße 87
D-69120 Heidelberg
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1576-2377>
e-mail: hailer@ph-heidelberg.de



Janine Kreschel, Lehramtsstudentin für die Sekundarstufe 1 (Master), wissenschaftliche Hilfskraft im Forschungsprojekt „Systematische Theologie für die Schule“ (STfdS), Pädagogische Hochschule Heidelberg.

Janine Kreschel
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Institut für Philosophie und Theologie
Keplerstraße 87
D-69120 Heidelberg
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9464-8119>
e-mail: kreschelj@h-heidelberg.de



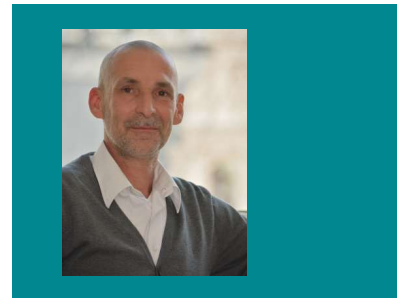
Systematische Theologie für die Schule

Einblicke in ein empirisches Forschungsprojekt in den Ländern Baden-Württemberg und Bayern

Die Autor*innen

Prof. Dr. Thomas Weiß, Universitätsprofessor für Theologie und Religionspädagogik am Ökumenischen Institut für Theologie und Religionspädagogik der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, Leiter der Abteilung Evangelische Theologie.

Prof. Dr. Thomas Weiß
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Ökumenisches Institut für Theologie und Religionspädagogik
Abteilung Evangelische Theologie
Oberbettringer Straße 200
D-73525 Schwäbisch Gmünd
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7744-9168>
e-mail: thomas.weiss@ph-gmünd.de



Systematische Theologie für die Schule

Einblicke in ein empirisches Forschungsprojekt in den Ländern Baden-Württemberg und Bayern

Abstract

Religionslehrer*innen gehen jeden Tag mit Themen der Systematischen Theologie um, worauf sie aber von herkömmlichen Lehrbüchern dieser theologischen Disziplin nicht gut vorbereitet werden. Der Aufsatz skizziert das zugrundeliegende Dilemma und stellt das Forschungsprojekt Systematische Theologie für die Schule vor, das an seiner Überwindung arbeitet: Um das Fach sinnvoll für Lehrkräfte anzubieten, sind Kenntnisse über systematisch-theologisches Wissen aktiver Lehrkräfte nötig. Diese werden im Projekt durch Narrationsanalysen und einen standardisierten Fragebogen erhoben. Ansatz, Methodik und erste Ergebnisse werden vorgestellt und sich daraus ergebenden Fragen für die immer noch zu selten stattfindende Zusammenarbeit zwischen Systematischer Theologie und qualitativ-empirischer Forschung diskutiert.

Schlagworte

Systematische Theologie – Religionsunterricht – narratives Interview – Lehrkräftebefragung – Verhältnis Systematische Theologie und empirische Forschung

Systematic theology for schools

Glimpses of an empirical research project in the German federal states of Baden-Wuerttemberg and Bavaria

Abstract

Religion teachers deal with topics of systematic theology, but standard textbooks do not prepare them for this endeavour in an appropriate way. The essay outlines reasons for this and presents the research project named Systematic Theology for Schools: In order to offer systematic theology in a meaningful way for teachers, knowledge of systematic theological expertise of active teachers is necessary. The project achieves this by means of narration analysis and a standardised questionnaire. The essay presents approach, methodology and first results of the project and outlines further questions for the dialogue between systematic theology and qualitative-empirical research.

Keywords

systematic theology – religious education – narrative interview – teacher's survey – relationship between systematic theology and empirical research

1. Einleitung

„[...] als reflektierte Lehrerinpersönlichkeit brauch ich ganz viel Theorie, weil ich ähm eben über Dinge nachdenken muss, um mir zu überlegen, wie kann ich mit Kindern darüber sprechen oder [...] welchen Zugang finde ich [...] zu etwas“.¹

So eine*r der Interviewpartner*innen, die wir im Rahmen des hier vorzustellenden Projekts baten, aus ihren Studien- und Berufserfahrungen mit der Systematischen Theologie zu erzählen. Sie macht deutlich, dass für den verantwortlichen religionsunterrichtlichen Umgang mit Schüler*innen Intuition und/oder das eigene, lang abgelagerte Vorwissen in Sachen Theologie nicht ausreichen. Das hermeneutische Ziel ist klar: „Wie kann ich mit Kindern darüber sprechen“? Wer ernsthaft Religionsunterricht betreibt, wird dies kaum bestreiten wollen. Was aber ist eigentlich „ganz viel Theorie“ und wie ist sie zu organisieren, damit sie zum erbetenen Ziel führt, nämlich zur „reflektierte[n] Lehrerinpersönlichkeit“? Diese Fragestellung ist alles andere als banal. Unser Projekt wird sie nicht einfachhin beantworten, sucht aber, einige wichtige Bausteine dafür zu liefern.

An seinem Anfang steht die Beobachtung, dass der Wissenserwerb im Bereich der Systematischen Theologie für Lehrkräfte anders zu organisieren ist als der für künftige Pfarrer*innen. Das beginnt bereits damit, dass Lehramtsstudierenden deutlich weniger Zeit für das Fachstudium eingeräumt wird. Sie haben mindestens noch ein weiteres Fach mit oftmals deutlich unterschiedlicher Wissenskultur kennenzulernen, auch nehmen die erziehungswissenschaftlichen Bereiche des Studiums einen breiten Raum ein. Die Erwartung, sich in Ruhe gleichsam die Gesamtheit der Theologie vorzunehmen und in ihr wissend und urteilsfähig zu werden, ist an dieser Stelle mit Gewissheit nicht zu setzen. Dazu kommt, dass sich angehende Lehrkräfte völlig zurecht zuerst über ihre künftige Berufsrolle verstehen und dies erst in nachgelagerten Schritten mit der Orientierung in den künftigen Fächern verbinden.

Das stellt wissensorganisatorisch allerdings ein Problem dar, weil die bewährten Lehr- und Handbücher des Faches und die auf sie abgestimmten Vorlesungs- und Seminarformate nahezu durchgängig einer für das Vollstudium der Theologie entworfenen Darstellungsweise folgen, der *Loci-Method*e, auch *exitus-reditus-Schema* genannt. Nach ihr wird das Gesamt des (systematisch-)theologischen Wissens in einem großen Kreisbogen angesetzt, der der Logik des Ausgangs aller Dinge aus Gott und der schlussendlichen Rückkehr aller Dinge zu

1 Interview S01GW15AR, Z. 289–292.

Gott folgt. Sie hat frühe altkirchliche Wurzeln und ist seit dem ersten Systementwurf der Theologie, Origenes' († 254) *Περὶ Ἀρχῶν* *peri archōn*, in Traktatform vorhanden: Die Theologie beginnt demnach mit der Gotteslehre, es folgen Schöpfungslehre, Rede vom Menschen und der Sünde, darauf das Erlösungswerk (in Israel und) in Jesus Christus, die Kirche als Helferin/Mittlerin des Heils (inklusive ihrer Ämter und der Sakramente), schließlich die Eschatologie als Rückkehr aller Dinge zu Gott.² In der Tat: Wer das studieren will, muss das Bedürfnis mitbringen, ‚das Ganze‘ der Theologie für sich zu erschließen.

Ist das mit guten Gründen kein sinnvolles Ziel im Lehramtsstudium, dann sind Alternativen unerlässlich. Denn weder vorgeblich lehramtskompatibel zusammengekürzte, aber in der Stoffanordnung klassisch bleibende Kurzkompendien noch ihre Auflösung in einzelne flott nachschlagbare Stichworte allein sind hilfreich. Hier setzt *Systematische Theologie für die Schule (STfDS)* an. Wir fragen für die Lehrämter Evangelische Religionslehre Grundschule und Sekundarstufe I: (1) Wie kommen Themen der Systematischen Theologie überhaupt in Lehr- und Bildungsplänen vor?; (2) Welchen Gebrauch machen aktive Religionslehrkräfte von systematisch-theologischem Wissen, was empfinden sie dabei als problemlos, was als problematisch, was vermischen sie?; (3) Was erwarten Student*innen des Religionslehramts vom Studium der Systematischen Theologie, nachdem sie die Grundlagen der Theologie kennengelernt haben? Dieses Projekt wird im Folgenden näher beschrieben. Sein Ziel ist eine Matrix von Themen und Fragen, die die reichen Schätze der Systematischen Theologie erstmals passgenau für angehende und praktizierende Lehrkräfte zu entfalten hilft, um ihre systematisch-theologische Professionalisierung voranbringen zu können.

2. Systematisch-theologischer Problemaufriss

Das empirische Setting des Projekts ist gleich zu beschreiben. In ihm kommen aber empirische und nicht empirische Fragen auf eine Weise zusammen, die der näheren Aufklärung bedarf. Denn wonach fragt, wer nach Positionen und Interessen von Lehrkräften fragt, die diese im Lauf ihres Studiums erwerben, in der Schule bewähren oder doch zumindest als Problemanzeige formulieren? Einerseits geht es in der Tat um Befunde: Wer artikuliert welche Positionen und in welchem Kontext tut er oder sie das? ‚Kontext‘ ist hier weit zu verstehen, es kann sich um explizite Begründungen handeln, ferner um biographische Einbettungen

2 Vgl. GÖRGEMANN, Herwig / KARPP, Heinrich (Hg.): Origenes, *Περὶ Ἀρχῶν* Τόμοι Δ'. Vier Bücher von den Prinzipien, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1976 (=Teil IV.4), 783–821. Die Summenliteratur des Mittelalters geht teils andere Wege, aber mit der wichtigen Zwischenstation bei MELANCHTHON, Philipp: *Loci praecipui theologici* [zuletzt 1559] wird das Schema für die Neuzeit bestimmend. Das gilt auch für die katholische Materialdogmatik, unbeschadet der davon unterschiedenen Begriffsverwendung, die CANO, Melchior: *De locis theologicis* [1563] mit genauso erheblicher Nachwirkung einführte.

der verschiedensten Art oder auch um Nennungen von Themen, bei denen eine weitere Kontextverknüpfung nicht ersichtlich ist. Im Rahmen von Erzählinterviews lässt sich dergleichen feststellen, bis auf das Level einer Wissensanalyse hin abstrahieren und in kontrastive Fallvergleiche überführen. Damit aber hören die benannten Positionen nicht auf, theologische Positionen zu sein. Das bedingt die Zusammenarbeit von empirischer und theologischer Forschung.

Sie beginnt mit zwei Klarstellungen: (1) Das Projekt ist in Nachbarschaft zur Kinder- und Jugendtheologie angesiedelt, aber gehört ihr explizit nicht an. Die dort gehegte Grundüberzeugung, dass (auch) Kinder und Jugendliche als Subjekte theologischer Interessen und Erkenntnisse ernstzunehmen sind, wird nicht bestritten. Wer auf die Positionen und Interessensbekundungen von Lehrkräften fokussiert, setzt freilich mit, dass Kinder und Jugendliche wohl Subjekte theologischer Urteilsfindung sein können, dass es damit sein Bewenden aber sicher nicht haben sollte. Positionalität ist anders als im Lehr-Lern-Diskurs nicht zu erringen.³ Das macht es nötig, sich auf Kenntnisse und Urteilsverhalten nicht nur der Kinder und Jugendlichen, sondern mindestens genauso der Lehrkräfte zu fokussieren. (2) Anders als empirisch sind die Positionen und Fragen der Lehrkräfte nicht zu erheben. In sich sind sie aber nicht empirisch, sondern eben theologische Positionierungen, mit denen nur recht umgeht, wer sie als Positionen wahrnimmt und würdigt. ‚Empirische Theologie‘ gibt es nicht, weil theologische Sätze auf die eine oder andere Weise wahrheitswertsetzend sind: Sie behaupten nicht Daten, sondern etwas über Daten. Entsprechend mag das Label ‚Empirische Theologie‘ oder ‚Empirische Dogmatik‘ Aufmerksamkeit generieren, ist als Programmatik aber irreführend.⁴ Die Erhebungsergebnisse bedingen die theologische Auseinandersetzung. Diese aber ist regelmäßig nicht nur Reaktion auf empirische Befunde, sondern macht es nötig, vor Eintritt in die Diskussion das theologische Vorverständnis explizit zu machen.

An einem rekurrenten Thema aus den Interviews kurz expliziert: Ein thematischer ‚Dauerläufer‘ ist die Theodizeefrage, die in den Interviews häufig angeführt wird. Diesbezügliche Details werden in einem eigenen Anschlussprojekt von STfDS

3 Vgl. ZIMMERMANN, Mirjam u. a. (Hg.): „Hauptsache, du hast eine eigene Meinung und einen eigenen Glauben“. Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie, Stuttgart: Calwer Verlag 2022 (= Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie 5). Das einschlägige Handbuch hat den gemeinten Umstand, dass es nicht nur um die Entdeckung der theologischen Subjekthaftigkeit der Kinder und Jugendlichen gehen kann, bereits im Titel; BÜTTNER, Gerhard u. a. (Hg.): Handbuch Theologisieren mit Kindern. Einführung – Schlüsselthemen – Methoden, Stuttgart: Calwer / München: Kösel 2014.

4 In GENNERICH, Carsten: Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen, Stuttgart: Kohlhammer 2010, wird trotz des Haupttitels (zurecht) zwischen Empirie und Religionsdidaktik sauber unterschieden. Unschärfer ist die Begriffsverwendung in DINTER, Astrid u. a. (Hg.): Einführung in die Empirische Theologie, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2007. Der ausgerufenen „Primat der Wahrnehmung“ (79) macht Theologie noch nicht empirisch, so gerechtfertigt der Bezug auf alltäglich gelebte Religiosität als Gegenstandsfeld in der Praktischen Theologie auch sein mag.

detailliert analysiert. Theologisch wird hier aber nur weiterkommen, wer das eigene Vorverständnis abklärt. ‚Vor-‘ muss sich in Sachen der Theodizeefrage besonders auf ihren Ort in der Dogmatik beziehen. Weit überwiegend wird sie in die Schöpfungslehre eingeordnet und hier gleichsam als Reflexion auf die der ursprünglichen Güte der Schöpfung nachgelagerte Beschädigung und Verletzung ebendieser Güte verstanden. Wer sie so einordnet, erklärt das Feld der Schöpfungstheologie als das, was durch die Theodizeefrage problematisch wird und durch entsprechende Erläuterungen und Erweiterungen ergänzt werden muss.⁵ Freilich ist dies nur eine der Möglichkeiten. Die Theodizeefrage bekommt ein anderes Gesicht, wenn sie nicht schöpfungstheologisch, sondern im Rahmen der Rede von Versöhnung und Erlösung verortet wird. Fraglich ist dann nicht, wie das ursprünglich Gute trotz Beschädigung doch gut genannt zu werden verdient, fraglich ist vielmehr, wie Gottes jetziger und künftiger Umgang mit der Welt, die erkenntlich in vielem nicht seinem Willen entspricht, gedacht werden soll. Einzelentscheidungen wurden in keinem der beiden Fälle – protologische oder eschatologische Verortung der Theodizeefrage – getroffen. Die Matrix der Fragen und möglicher Antworten stellt sich aber deutlich unterschiedlich dar. Nur wer darauf reflektiert, wird die Positionen und Anfragen aus den Interviews in adäquater Weise aufnehmen können. Es zeigt sich: Die Empirie im Projekt ist nicht theologisch. Sie bedingt aber von ihrem Gegenstand her, theologisches Vorverständnis offenzulegen und nachgängig in die theologische Auseinandersetzung einzutreten. Wie aber kommt das Projekt zu seinem empirischen Material (Kap. 3) und welche ersten Schlussfolgerungen lässt es zu (Kap. 4)?

3. Methode

Zum Einsatz kommen im Projekt STfdS zwei Methoden: Qualitativ die *Narrationsanalyse*, quantitativ ein eigens entwickelter *standardisierter Fragebogen*. Die folgende Darstellung bezieht sich nur auf die qualitative Methode. Der Einsatz des Fragebogens steht noch aus. Zu differenzieren ist in das narrative Interview als Erhebungsmethode und die Narrationsanalyse als methodisch geleitete Auswertung der erhobenen Daten. Dabei zielt diese Art des Forschens auf ein Verstehen ab, welches „am Einmaligen, am Individuellen“⁶ orientiert ist. Die erzähl- und biographietheoretischen Grundlagen der Narrationsanalyse sind gut struktu-

5 Das prominenteste Beispiel stammt vom Erfinder des Begriffs selbst: Die Leibniz'sche Theodizee ist wesentlich eine rationale Theologie der Güte der Schöpfung, die widerfahrendes Leid als Implikation eben dieser Güte zu verstehen lehrt, vgl. HERRING, Herbert (Hg.): Gottfried Wilhelm Leibniz, Die Theodizee. Philosophische Schriften, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1996 (= Band 2.1), 221, 239–257.

6 MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim / Basel: Beltz ¹¹2010, 19.

riert im Lehrbuch von Kleemann u. a. dargestellt.⁷ Im Folgenden wird auf die Datenerhebung, die Gewinnung der Stichprobe (Sample), die Auswertung sowie abschließend auf Gütekriterien und Limitation fokussiert.

3.1 Datenerhebung

Das narrative Interview ist eine methodische Vorgehensweise, um qualitative Daten zu erheben. Dazu bedarf es einer konkreten Erzählaufforderung. Das Forscher*innen-Team führte vor der eigentlichen Datenerhebung drei Probeinterviews durch, diskutierte die gewonnenen Daten umfassend und optimierte die konkrete Erzählaufforderung. Im Projekt wurden insgesamt 21 Interviews geführt (n=11 im Bundesland Baden-Württemberg, n=10 im Bundesland Bayern). Erhoben wurde zwischen Juli 2021 und Februar 2023. Die durchschnittliche Interviewdauer ist mit 60 Minuten pro Interview zu notieren. Bei einem narrativen Interview wird dreischrittig vorgegangen:

1. Explizite Erzählaufforderung
2. Nach Beendigung der Erzählung (z. B. ‚... das war es eigentlich‘) werden gezielt Nachfragen gestellt (z. B. ‚Sie erwähnten vorhin ...‘).
3. Aufforderung zur abstrahierenden und argumentierenden Beschreibung.⁸

Alle erhobenen Daten sind entsprechend der europäischen Datenschutzrichtlinien anonymisiert. Parallel zur Erhebung kam es zur Transkription der Daten, orientiert an den Transkriptionsregeln nach Kuckartz.⁹

3.2 Die Stichprobe

Das Sample wurde in Anlehnung an Reinders durch eine deduktive Stichprobenziehung, die Inspektion, gewonnen.¹⁰ Dabei schränkte das leitende Erkenntnisinteresse die Gewinnung des Sample zumindest in zweifacher Hinsicht ein:

1. Auf eine soziale Gruppe: aktive Lehrer*innen im evangelischen Religionsunterricht in Bayern und Baden-Württemberg

7 Vgl. KLEEMANN, Frank / KRÄHNKE, Uwe / MATUSCHEK, Ingo: Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009, 64–73.

8 Vgl. KLEEMANN / KRÄHNKE / MATUSCHEK 2008 [Anm. 7], 74.

9 Vgl. hierzu die neue Ausgabe von KUCKARTZ, Udo / RÄDIKER, Stefan: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim / München: Beltz / Juventa 2022, 199–203.

10 Vgl. REINDERS, Heinz: Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden, München: Oldenbourg 2005, 136–137.

2. Auf Altersgruppierungen: Es sollten je zwei Lehrpersonen pro Bundesland und Schulart interviewt werden, und zwar differenziert nach Berufserfahrungen (1, 3, 5, 7 und 9 Dienstjahre) sowie geschlechtlich paritätisch.

Die real untersuchte Population weicht vom ursprünglich geplanten Sample ab, deutlich in Bezug auf die aktiven Dienstjahre (vgl. Abb. 1).

| Bundesland | Schultyp | | | | | |
|-------------------|---------------------------------|------------|------------|-----------|-----------|-----------|
| Baden-Württemberg | Grundschule | 2 X 3 J. | 1 X 8 J. | 2 X 10 J. | 1 X 15 J. | |
| | Sekundarstufe I | 1 X 1 J. | 1 X 1,5 J. | 1 X 11 J. | 1 X 20 J. | 1 X 29 J. |
| | | | | | | |
| Bayern | Grundschule | 1 X 0.5 J. | 1 X 6 J. | 2 X 18 J. | 1 X 27 J. | |
| | Sekundarstufe 1 | 1 X 5 J. | 1 X 20 J. | | | |
| | Grundschule und Sekundarstufe I | 1 X 15 J. | 1 X 20 J. | 1 X 25 J. | | |
| | | | | | | |

Abb. 1: Überblick Sample (Grafik: Thomas Weiß)

Bei der Geschlechterverteilung ist im Bundesland Baden-Württemberg nur ein leichter Überhang zwischen den Geschlechtern zugunsten des weiblichen Geschlechts zu beobachten: GS: 5 Frauen, 1 Mann; Sek I: 2 Frauen, 3 Männer. Im Bundesland Bayern dominiert eindeutig das weibliche Geschlecht: GS: 5 Frauen, Sek I: 3 Frauen, GS und Sek I: 1 Frau, 1 Mann. Auffällig an der Stichprobe ist auch, dass in Baden-Württemberg alle befragten Personen einen Lehramtsabschluss an einer Pädagogischen Hochschule absolvierten. Im Bundesland Bayern hingegen gaben zwei Probandinnen (einmal Grundschule, einmal Sekundarstufe I, in Abb. 1 jeweils kursiv hervorgehoben) einen Universitätsabschluss an, die anderen acht Proband*innen verwiesen auf einen Abschluss an einer (Fach-) Hochschule in kirchlicher Trägerschaft. Inwiefern die Abschlüsse in die Auswertung als Variable einbezogen werden können oder gar müssen, wird eine vertiefende Auswertung noch zu zeigen haben. Trotz der Abweichung vom geplanten Sample verspricht die gewonnene Stichprobe, das Forschungsziel des Projektes realisieren zu können.

3.3 Auswertung

Eine Narrationsanalyse ist zunächst am Einzelfall orientiert. Ein Interview wird in noch näher zu beschreibenden Schritten analysiert. Erst anschließend wird ein fallvergleichendes Verfahren angewendet, indem in den einzelnen Interviews Gemeinsamkeiten und Unterschiede ausgemacht werden. Dabei kann von vier idealtypisch formulierten Prozessstrukturen in einem individuellen Lebensverlauf ausgegangen werden (vgl. Abb. 2)¹¹, die in der jeweiligen Analyse zum Vorschein treten können.

| Struktur | Erläuterung |
|--------------------------------|--|
| institutionelles Ablaufmuster | Individuum handelt entsprechend institutioneller Vorgaben |
| biografisches Handlungsmuster | Individuum handelt selbstinitiiert auch jenseits institutioneller Vorgaben |
| Verlaufskurve | Ausschließlich äußere Umstände bestimmen die Biografie = Kontrollverlust durch das Subjekt |
| biografischer Wandlungsprozess | Wiedergewinnung nach (meist negativer Verlaufskurve) von eigenen Wahrnehmungs- und Handlungsoptionen |

Abb. 2: Idealtypische Prozessstrukturen individueller Lebensverlauf in Anlehnung an Kleemann u. a. (Grafik: Thomas Weiß)

Ziel der gesamten Analyse ist es, eine Typologie zu erstellen, und zwar im Hinblick auf die leitende Forschungsfrage. Die folgende Grafik (Abb. 3)¹² zeigt formal die fünf Analyseschritte.

| Fall 1 | Fall 2 | Fall n |
|--|--|--|
| 1) formale Textanalyse | 1) formale Textanalyse | 1) formale Textanalyse |
| 2) strukturelle inhaltliche Beschreibung | 2) strukturelle inhaltliche Beschreibung | 2) strukturelle inhaltliche Beschreibung |
| 3) analytische Abstraktion | 3) analytische Abstraktion | 3) analytische Abstraktion |
| 4) Wissensanalyse | 4) Wissensanalyse | 4) Wissensanalyse |
| 5) fallvergleichende Analyse | | |

Abb. 3: Formale Analyseschritte (Grafik: Thomas Weiß)

11 Vgl. KLEEMANN / KRÄHNKE / MATUSCHEK 2009 [Anm. 7], 73. Natürlich sind nicht in jedem Lebenslauf alle vier Strukturen zu beobachten. Sie dienen eher der analytischen Orientierung und treten in den unterschiedlichen Lebensphasen verstärkt, teilweise aber auch gar nicht hervor.

12 Vgl. EBD., 76. Das Projektteam orientierte sich in der Auswertung an den in Kleemann u. a. vorgegebenen Analyseschritten. Vgl. EBD., 77–101.

Der *erste* Analyseschritt umfasst eine formale sequenzielle Analyse: Alle nicht narrativen Elemente werden gestrichen bzw. zunächst ausgeklammert. Dadurch ist die eigentliche Erzählung zu rekonstruieren. Diese wird anschließend inhaltlich genauer bestimmt, sodass die ihr zugrundeliegenden Handlungs- und Verlaufslogiken (Prozessstrukturen) herauspräpariert werden können. Das entspricht dem *zweiten* und *dritten* Analyseschritt. In einem *vierten* Analyseschritt sind die nicht narrativen Elemente (vgl. erster Analyseschritt) wieder einbezogen, und zwar dann, wenn auf Deutungen, Wertungen und Orientierungen der erzählenden Person fokussiert wird. Diese Deutungen, Wertungen etc. werden „auf ihren Zusammenhang zum faktischen Ablauf des Prozesses hin untersucht“.¹³ Im *fünften* und letzten Analyseschritt werden die einzelnen Fälle miteinander verglichen – dieser Vergleich steht im Projekt STfdS zum großen Teil noch aus. Die Auswertung erfolgt mit der Software MAXQDA.

3.4 Gütekriterien und Limitation

Im Projekt steht die kommunikative Validierung im Vordergrund. Vor der eigentlichen Datenerhebung wurde, wie unter 3.1 beschrieben, die Erzählaufforderung kommunikativ validiert. Eine kommunikative Validierung ist auch im fünften Analyseschritt (Fallvergleich) angestrebt. Die Wissensanalysen (vierter Analyseschritt) werden immer von mehreren Forscher*innen parallel bearbeitet bzw. verglichen, sodass – zumindest vom Ansatz her – eine Inter-Coder-Reliabilität zu notieren ist. Eine Reliabilität des Instrumentes ist dadurch gegeben, dass alle Proband*innen über die Erzählaufforderung ihre eigene Geschichte (Stegreiferzählung) erzählten. Eine Limitation des Projektansatzes dürfte darin zu sehen sein, dass die Entstehung eines systematisch-theologischen Lehrbuches speziell für Lehramtsstudierende und aktive Lehrpersonen aus einer quantitativ doch recht geringen Stichprobe erfolgen soll. Diese Limitation könnte durch ein Folgeprojekt (Evaluation des Lehrbuches durch ein Delphi-Verfahren) behoben werden. Als eine weitere Limitation ist zu notieren: Wie wird das Projekt mit systematisch-theologischen Inhalten umgehen, die von keiner Person erwähnt wurden, sei es, weil sie der Person persönlich nicht wichtig sind, sei es, weil sie im Studium nicht angesprochen wurden oder weil sie für die schulische Unterrichtspraxis keine Rolle spielen?

13 EBD., 76.

4. Erste Ergebnisse

Aus der Fülle der erhobenen systematisch-theologischen Themenfelder wird hier exemplarisch auf das schon unter in Kap. 2 erwähnte Thema *Theodizeefrage*¹⁴ anhand von zwei Interviews aus Baden-Württemberg eingegangen. Dem Schema der Auswertungsmethode folgend, bezieht sich die Darstellung der Dateninterpretationen zunächst auf einzelfallinterne und anschließend auf fallvergleichende Schlussfolgerungen.

4.1 Theodizeefrage – Fallinterne Analyse¹⁵

Fall 1 – Interview L12CW1,5BR. Die Probandin befindet sich zum Zeitpunkt des Interviews kurz vor Ende ihres Referendariats an einer Sekundarstufe I und kann demnach auf eineinhalb Jahre Berufserfahrung zurückblicken. Ihr Werdegang hin zur evangelischen Religionslehrerin ist deutlich von subjektiven Intentionen, einem starken Streben nach subjektiver Selbstentfaltung und dem damit verbundenen Wunsch nach einer selbstbestimmten Lebensführung sowie der hohen Wertschätzung des Werts der persönlichen Freiheit geprägt. Während der ersten und zweiten Ausbildungsphase tritt dieses biographische Handlungsmuster¹⁶ zugunsten der institutionellen Ablaufmuster ‚Lehramtsstudium‘ und ‚Lehrtätigkeit an öffentlicher Schule‘ etwas in den Hintergrund, bleibt aber im Modus peripheren berufsbiographischen Handelns weiterhin erkennbar. Innerhalb der institutionellen Rahmenbedingungen ihres Studiums beispielsweise handelt die Probandin interessengeleitet und Wahlmöglichkeiten ausschöpfend. Dieses subjektive Interesse führt sie auch zur tiefergehenden Beschäftigung mit der TF („[...] da hab ich ein ganzes Seminar dazu belegt [...]“¹⁷). In der Beschäftigung mit der TF habe sie schließlich ihre theologische Leidenschaft gefunden, was sie eigen-theoretisch zum einen mit dem stetigen Interesse ihrer Schüler*innen und zum anderen mit der Vermutung einer universellen Relevanz der TF begründet:

[...] also des ist dann quasi eher so, geht wieder in Richtung Ethik, sag ich jetzt Mal, also nicht richtig Ethik, aber diese Frage, wenn’s einen Gott gibt, wie kann er das zulassen, dass es so viel Leid gibt. Diese Frage stellt sich glaub ich sicherlich jeder einmal im Leben und die ist ja auch nie beantwortet [...] weil

14 Theodizeefrage (im Folgenden mit TF abgekürzt) stellt hier einen Sammelbegriff für eine Vielfalt möglicher Ausgangsfragen dar, die sich aus der je gewählten Perspektive ergeben, vgl. DALFERTH, Ingolf U.: *Malum. Theologische Hermeneutik des Bösen*, Tübingen: Mohr Siebeck 2008, 38–41; vgl. DIETZ, Alexander: *Die Bedeutung der Ausgangsfrage für die Bearbeitung des Theodizeeproblems*, in: *Neue Zeitschrift für Systematische Theologie und Religionsphilosophie* 53/3 (2011) 285–302. DOI: 10.1515/NZST.2011.018.

15 Zur Ausbildungsstätte der Probandinnen s. 3.2.

16 Zu Handlungs- und Verlaufslogiken (Prozessstrukturen) s. 3.3.

17 Interview L12CW1,5BR, Z. 96.

ich merk das jetzt auch im Umgang mit den Schülern des ist ein Thema, das interessiert sie [...].¹⁸

In dieser und anderen argumentativen Passagen ist ihr Verständnis von Ethik als die Auseinandersetzung mit unabweisbaren, überzeitlichen Grundfragen menschlichen Lebens deutlich erkennbar, weshalb sie wohl auch geneigt ist, die TF hier einzuordnen. In einem engmaschigen Geflecht aus Eigentheorie und Erzählung geht sie auf zwei ihrer weiteren Zugänge zur TF ein. Zum einen bekundet sie, den Gedanken einer durch einen allmächtigen Gott geschaffenen Welt als beste aller Welten „[...] ganz spannend [...]“¹⁹ zu finden, womit sie die TF weg von der Ethik in das Feld der Schöpfungstheologie verlegt und auf eine Verteidigung der Naturgesetze rekurriert.²⁰ Die hiermit gebotene Lösung zielt auf das Problem der natürlichen Übel.²¹ Implizit auf das Problem der moralischen Übel eingehend, gibt die Probandin dann anschließend aus ihrer Erinnerung – sowohl an Studium als auch an eine erst kürzlich gehaltene Religionsstunde – das in der Literatur als ‚Liebespillen-Experiment‘ auftauchende Argument zur Verteidigung menschlicher Willensfreiheit wieder,²² womit sowohl die Felder der Gotteslehre als auch der Anthropologie berührt werden. Ausgehend von ihrer oben erwähnten Wertschätzung der eigenen Willens- und Handlungsfreiheit, ist es wenig verwunderlich, dass sie gerade dieses Beispiel als „[...] super spannend [...]“²³ und „[...] eindrucklich [...]“²⁴ hervorhebt. Kontrastierend hierzu betont sie mehrfach, dass die TF letztlich nicht abschließend beantwortet werden könne, weshalb ihre sympathisierende Position zu den genannten Gedankengängen als hilfreich mit erkenntnistheoretischen Grenzen näher zu bestimmen ist und an die Position der „reductio in mysterium“²⁵ erinnert. Es liegt nahe, dass diese Zurückhaltung ihrem primären, instinktiven Zugang zur TF entspricht, da sie in einer nicht theoretisch-reflexiv überformten Erzählpassage eben genau diese Position vertritt:

[...] ich hab eine Schülerin, deren Mutter hatte Krebs, ist immer noch nicht ganz wieder gesund, jetzt hat ihr Vater Krebs und das die mit ihrem Leben hadert

18 Ebd., Z. 91–94 und 98–104.

19 Ebd., Z. 106.

20 Der Gedanke taucht erstmalig bei Leibniz auf und wurde gegenwärtig für *Keine-bessere-Welt-Hypothesen* und *natural-law-defenses* weiterentwickelt, vgl. VON STOSCH, Klaus: Theodizee, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2018, 56–69; vgl. HERRING 1996 [Anm. 5], 219.

21 Ebenfalls auf Leibniz geht die klassisch gewordene Dreiteilung der Übel in das metaphysische Übel (*malum metaphysicum*), das natürliche Übel (*malum physicum*) und das moralische Übel (*malum morale*) zurück, vgl. HERRING 1996 [Anm. 5], 241.

22 Vgl. VON STOSCH 2018 [Anm. 20], 90–92.

23 Interview L12CW1,5BR, Z. 118.

24 Ebd., Z. 113.

25 KREINER, Armin: Gott im Leid. Zur Stichhaltigkeit der Theodizee-Argumente, Freiburg: Herder 2005, 29–78.

und mit einem guten Gott, das kann ich total nachvollziehen und da hab ich aber auch keine Antwort dafür, also ich hab keine Erklärung dafür [...].²⁶

Ebenfalls am Beispiel der TF wird deutlich, dass sie sich bei der thematischen Gestaltung ihres Unterrichts stärker an ihren subjektiven Intentionen als an institutionellen Rahmenvorgaben wie dem Bildungsplan orientiert.²⁷ Erst im Kontext einer Prüfungssituationen vergewissert sie sich, sich noch im Rahmen der institutionell erlaubten Möglichkeiten zu bewegen:

[...] also bei vielen Themen, hab ich in diesem Jahr nicht mehr wirklich im Bildungsplan nachgelesen. Außer es ging eben um die Lehrproben [...] um mich rückzuversichern, also zum Beispiel Theodizee steht ja eben nicht explizit drin [...] weil's aber mich interessiert hat [...].²⁸

Es lässt sich daher schlussfolgern, dass der Bildungsplan für sie grundsätzlich mit zunehmendem Berufsalter weiter an Bedeutung verlieren wird.

Ihr Umgang mit der TF im Religionsunterricht ist deutlich von einer Auseinandersetzung mit philosophisch-theologischen Erklärungsversuchen gekennzeichnet, die sie im Studium kennengelernt hat, wobei sie gleichzeitig davon ausgeht, dass sich die TF letztlich theoretisch nicht beantworten oder auflösen lässt.

Fall 2 – Interview R06MW3AR. Die Probandin arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews seit drei Jahren an einer Grundschule. Ihr berufsbiographischer Verlauf lässt kein primär dominierendes Handlungsmuster erkennen, wobei hervorzuheben ist, dass sie zwei biographische Wandlungsprozesse erlebte, die für ihre spätere Lehrtätigkeit von entscheidender Bedeutung waren. Der erste folgte auf die negativ verlaufskurvenhafte Krisensituation im Elternhaus, als sie im Grundschulalter war. Der zweite folgte auf die positiv verlaufskurvenhaft erlebte passive Bekehrung und ihre aktive Neuorientierung im Glauben in freikirchlichen Gruppen zu Beginn ihres Studiums. Parallel zu den eben erwähnten Veränderungserfahrungen litt ihre Mutter an einer Krebserkrankung:

[...] genau zeitgleich war's so für mich noch nen prägendes Erlebnis, was auch mein Glauben erst erschüttert aber dann letztendlich begründet hat [...] meine Mutter ist krank geworden, die hatte eine Krebsdiagnose bekommen [...] also quasi diese Erschütterung zeitgleich des Aufgefangenwerdens auch in ner

26 Interview L12CW1,5BR, Z. 368–372.

27 Die von dem hier vorzustellenden Projekt durchgeführte Bildungsplananalyse ergab, dass die Theodizee-Thematik an einer Stelle des Bildungsplans 2016 für die Sek I Evangelische Religionslehre bei Klasse 10 explizite Erwähnung findet und hier sowohl den Feldern der Gottes- als auch der Schöpfungslehre zugeordnet wird.

28 Interview L12CW1,5BR, Z. 469–473.

Gemeinschaft, in die ich immer regelmäßiger gegangen bin, es war alles perfekt getimt [...].²⁹

Auch wenn sie den Begriff der Theodizee in dieser theoretischen Reflexion auf ihr Erleben nicht explizit verwendet, so lässt sich hier, zurückführend auf die Bemerkung „was auch mein Glauben erst erschüttert“, ihre erste Auseinandersetzung mit der Thematik erkennen. Anders als im Kindesalter bewegte sie sich zu diesem Zeitpunkt schon im Horizont des Glaubens, weshalb diese zweite Lebenskrise auch erst Einfluss auf denselben nehmen konnte. Ihre erste Auseinandersetzung mit der TF war also nicht theoretischer bzw. theologisch-wissenschaftlicher, sondern existenzieller Natur. Sowohl die Ergänzung, dass diese Leiderfahrung ihren Glauben „letztendlich begradigt“ habe, als auch ihre Deutung, dass die zusammengekommenen Ereignisse „perfekt getimt“ gewesen seien, lassen vermuten, dass sie die Krebserkrankung ihrer Mutter retrospektiv funktionalisiert und das erfahrene Leid als etwas zum Guten *Führendes*, als Teil des Plans Gottes neu interpretiert. Wenig verwunderlich erscheint vor diesem Hintergrund, dass sie nach für sie im Studium relevanten Themen befragt, folgendes erzählt: „[...] Theodizee ist auch des was mich begleitet hat in meiner wissenschaftlichen Arbeit, was mich privat begleitet und was mir total wichtig geworden ist und auch so nen Grenzthema, was ich so gerne auch im Unterricht mache [...]“.³⁰ Eigentheoretisch argumentierend fährt sie fort, „[...] weil ich denke, das sind Fragen, die die Kinder sich stellen und die muss ich annehmen und ich muss mich da beschäftigen [...] solche Themen fand ich immer total spannend [...]“.³¹

Von konkreten Beispielfragen ihrer eigenen Schüler*innen erzählt sie anschließend zum Beispiel: „[...] auch bei der Geschichte von Noah, warum lässt Gott zu, dass alle [...] Leute sterben [...] mit der Flut und nur er überlebt [...]“.³²

Da aus dem Kontext dieser Aussagen deutlich hervorgeht, dass sie mit „solchen Themen und Fragen“ vorrangig systematisch-theologische Themen meint, wird ihr Verständnis derselben Fachrichtung als Auseinandersetzung mit existenziellen Grenzfragen menschlichen bzw. kindlichen Lebens erkennbar. Bei der Behandlung und Auswahl dieser Themen hat der Bildungsplan für sie seit Ende des Referendariats keine handlungsleitende Funktion mehr, sie orientiert sich vorrangig an ihrem subjektiven Empfinden: „[...] muss ganz ehrlich zugeben,

29 Interview R06MW3AR, Z. 56–61.

30 EBD., Z. 140–143.

31 EBD., Z. 143–145.

32 EBD., Z. 178–180.

dass ich noch gar nie gesehen hab, ob ich da die Berechtigung im Bildungsplan finde [...]“.³³

Wie sie in ihrem Unterricht mit diesen Grenzfragen umgeht, bleibt größtenteils undurchsichtig, da sie auf ihre „gefundenen Antworten“ nicht näher eingeht. Die Datengrundlage lässt aber die Deutung zu, dass sie neben der oben beschriebenen Neuinterpretation des Leids ihre Antworten weniger in der Wissenschaft als vielmehr in ihrer Gottesbeziehung gefunden hat bzw. noch (jenseitig) zu finden hofft, womit sie implizit einen eschatologischen Zugang wählt:

[...] ich für mich [...] habe meine Antworten unabhängig von der Uni entwickelt
[...] ich finde generell als Mensch als Lehrer noch mehr und als Reli-Lehrer, da
muss ich doch authentisch sein, da kann ich auch mal sagen, ich versteh des
auch nicht [...] ich wünsch mir, dass ich Gott irgendwann mal fragen kann,
wieso, weshalb, warum.³⁴

4.2 Theodizeefrage – Fallvergleich

Neben der Darstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, die sich aus der Analyse der beiden hier präsentierten Fällen ergeben, werden zu den einzelnen Vergleichsdimensionen noch Thesen formuliert, die sich aufgrund der bisher ausgewerteten Datenlage aufstellen lassen.

- *Relevanzgenerierung*: Probandin 1 (Sek I) und Probandin 2 (GS) generieren Relevanz der TF beziehend auf ihr subjektives und das Interesse ihrer Schüler*innen, der Bildungsplan spielt eine sehr untergeordnete Rolle.

These: Der Bildungsplan verliert unabhängig von der Schulform mit zunehmendem Berufsalter an Bedeutung für die Auswahl und den Umgang mit dogmatischen Themen, während das subjektive Interesse der Lehrpersonen und Schüler*innen zunehmend handlungsleitend wird.

- *Theologische Verortung*: Die TF wird nicht explizit der Systematischen Theologie zugeordnet, sondern mit anderen Themen dieses theologischen Fachbereichs unter die selbstgewählten Definitionen der Grund- bzw. Grenzfragen menschlichen Lebens subsumiert.

These: Lehrer*innen behandeln zwar Themen systematischer Theologie, ordnen, strukturieren und definieren diese jedoch unabhängig von theologisch etablierten Fachbegriffen und Clustern für sich neu. Grundschullehrer*innen werden die

33 Ebd., Z. 397–399.

34 Interview R06MW3AR, Z. 276–277; 284–288.

entsprechenden Themen häufig durch Kinderfragen an biblische Geschichten zugespielt.

- *Theologischer Umgang*: Probandin 1 behandelt die TF v.a. aus theologisch-wissenschaftlicher Perspektive, wobei sie sie implizit in der Gottes- und Schöpfungslehre sowie in der Anthropologie verortet, letztlich aber von einer theoretischen Unlösbarkeit der TF ausgeht. Fall 2 dagegen, vermutlich bedingt durch die biographischen Ereignisse, lässt implizit zwar zwei theologische Ansätze erkennen, ist explizit aber von der Notwendigkeit einer persönlichen Gottesbeziehung überzeugt.

These: Lehrer*innen an einer Sek I gehen häufiger von einer unterrichtlichen Relevanz einer Auseinandersetzung mit theoretisch-wissenschaftlichen Erklärungsversuchen aus als jene an Grundschulen, wobei in beiden Schulformen biographische Erlebnisse eine entscheidende Rolle im Umgang spielen.

- *Studieninhalte*: Probandin 1 geht deutlich häufiger und detailreicher auf gelernte Studieninhalte ein, was vermutlich mit ihrem noch sehr jungen Berufsalter zu erklären ist, aber auch auf die unterschiedlichen Schulformen zurückgeführt werden kann (Stichwort: Entwicklungspsychologie).

These: In der Regel wird den Studieninhalten für den Umgang mit systematisch-theologischen Themen mit zunehmendem Berufsalter Bedeutung abgesprochen, wobei sie dennoch für die Entwicklung der eigenen Lehrer*innenpersönlichkeit als relevant betrachtet werden.

5. Schlussfolgerungen

Das erhobene Material lässt Auswertungen in mehreren Kontexten zu. Hier ist von Schlussfolgerungen für ein Lehrbuchprojekt und von einer studentischen Qualifikationsarbeit zu berichten, die Rückschlüsse aus einer Interviewauswertung auf die Gestaltung des Studiums in den Blick nimmt.

5.1 Systematische Theologie

Die Benennung von Themen Systematischer Theologie als unterrichtlich relevant in unterschiedlichsten Darstellungsweisen – relevant, schwierig, überflüssig, leichtgängig etc. – dient zunächst der Erhebung von Themen, für die offenkundig Auskunftsbedarf im Rahmen einer schulisch fokussierten Theologie besteht: Woran darf nicht vorbeigehen, wer Theologie ausgehend von Themen betreibt, die für Lehrkräfte offenkundig relevant sind? Die Gliederung einer solchen Dar-

stellung folgt nicht aus den Interviewanalysen, wohl aber die Benennung von Themen, die jedenfalls zu behandeln sind. So sollte ein Lehrwerk entstehen können, das die kaum lehramtskompatiblen Darstellungsprinzipien der Loci-Dogmatik (vgl. Kap. 1) nicht wieder einmal repetiert.

Freilich kann es dabei sein Bewenden nicht haben: Die Kenntnisnahme von Themenennungen sistiert nicht die Wahrheitspflichtigkeit dessen, der sie zur Kenntnis nimmt. Ein Lehrbuch, das ausschließlich über Positionen informiert, ohne in den Streit um ihre Richtigkeit einzutreten, wäre keines. Wie aber könnte das aussehen? An einem zur systematisch-theologischen Auseinandersetzung besonders herausfordernden Beispiel soll dies kurz gezeigt werden. Es stammt aus der Christologie:

Puh, also er [Jesus Christus, M.H.] ist für mich mehr Mensch (mhm, ja) als Gott (mhm). Also ich sehe ihn irgendwie als ein (unv.) sehr, sehr begeisterungsfähigen, charismatischen Menschen, der sehr, sehr, sehr viele schlaue Lehren uns mitgegeben hat [...] Und ich kann auch damit mitgehen, dass er auch Gott als Vater anspricht (mhm), aber genauso wie wir Vater unser im Himmel ihn auch als, es, ihn, wie auch immer (mhm), als großes väterliches Wesen, Kraft wahrnehmen können (mhm). [...] Also für mich ist Sohn etwas biologisches, und das kann Gott einfach nicht sein, weil da war nichts biologisches dabei (mhm), zumindest nur zu fünfzig Prozent (ja).[...].³⁵

Hier legt sich ein Zweischnitt nahe: (1) Dieses christologische Statement kann aus dem Erzählzusammenhang dechiffriert und als Hinweis auf existierende Debatten gelesen werden. Dann zeigt sich eine Christologie, die entweder adoptianisch oder aber im Sinne einer Geistchristologie vorgeht, und für die die zentralen Aussagen nicht die über Christus sind, sondern zum einen die Verkündigung Jesu selbst („sehr, sehr, sehr viele schlaue Lehren uns mitgegeben hat“)³⁶ und zum anderen das Gottesverhältnis Jesu, das als Modell für das Gottesverhältnis aller benannt wird: „dass er auch Gott als Vater anspricht (mhm), aber genauso wie wir [...] ihn, wie auch immer (mhm), als großes väterliches Wesen, Kraft wahrnehmen können“.³⁷ Das nun ist in der Tat nicht ohne Vorbilder in der akademischen Debatte, und unter prominenten Positionen ist zuerst die Christologie in Adolf von Harnacks Vorlesungsreihe „Das Wesen des Christentums“ zu nennen. Von Harnack betont in der Tat, dass die Botschaft Jesu, nicht aber seine Person ins Evangelium gehöre und dass Jesu vorbildhafte Vaterliebe zu Gott die

³⁵ Interview R07EM10AR, Z.464–477.

³⁶ EBD., Z.466.

³⁷ EBD., Z.470–472.

Möglichkeit aller ist oder doch werden kann.³⁸ Im Statement aus dem Interview zeigen sich also Axiome eines Debattenbeitrags, der zurecht prominent wurde. (2) Dann, erst dann, ist es sinnvoll, in die Auseinandersetzung einzutreten und nach den Stärken und Schwächen zu fragen. Im Nebeneffekt zeigt sich ein Umgang mit Positionen aus der Theologiegeschichte, der sie nicht in eine genetische Erzählung einbindet, sondern strikt exemplarisch als gegenwärtige Gesprächspartner ernstnimmt.³⁹

Dies ist ein Zugang nicht nur zur Jetztgestalt der Dogmatik, sondern auch zur Theologiegeschichte, der beide für das lehramtliche Theologiestudium deutlich attraktiver machen könnte, als sie es derzeit sind. So sollte wohl eine theologische Auseinandersetzung mit von Lehrkräften namhaft gemachten Positionen und Fragen aussehen, die sie nicht als Applikationsfall einer zuvor bereits entwickelten Dogmatik versteht, sondern als Gesprächspartner auf Augenhöhe ernstnimmt.

5.2 Qualifikationsarbeiten im Projekt

Die Vorstellung erster Ergebnisse konzentriert sich bisher auf die Integration systematisch-theologischer Themen im jeweils eigenen schulischen Unterricht. Gezeigt werden konnten auch persönliche (religiöse) Entwicklungsabschnitte im Zusammenhang mit systematisch-theologischen Themenfeldern. Die interviewten Proband*innen geben aber auch retropektivische Beschreibungen zum Lehramtsstudium ab. Neben Aussagen zur Bedeutung theologisch-fachwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen wird auch immer wieder das Verhältnis von Theologie und Didaktik, Fachwissenschaft und Fachdidaktik thematisiert. So äußert sich ein Proband, dass er „[...] eher die Methodik und Didaktik weltfremd fand, weltfremder als die Fachwissenschaft“.⁴⁰ Solche und ähnliche Aussagen führten eine wissenschaftliche Hilfskraft dazu, über das Projekt hinaus eine Bachelorarbeit zu verfassen, die das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramtsstudium ‚Evangelische Theologie‘ untersucht.⁴¹ Die Arbeit problematisiert das Zusammenspiel von Fachwissenschaften, Didaktik, Bildungswissenschaft und Praxisbezug im Lehramtsstudium. Konkrete Daten, die

38 Vgl. VON HARNACK, Adolf: Das Wesen des Christentums. Sechzehn Vorlesungen vor Studierenden aller Fakultäten im Wintersemester 1899/1900 an der Universität Berlin gehalten von Adolf v. Harnack, Tübingen: Mohr Siebeck 2007, 37–85.

39 Das schliesse gegenwärtige Entwürfe in derselben Tradition ein, so z. B. BARTH, Ulrich: Symbole des Christentums. Berliner Dogmatikvorlesung, Tübingen: Mohr Siebeck 2021, 338–418.

40 Interview S01AM1BR, Z. 812-813.

41 Vgl. KRESCHL, Janine: Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der evangelischen Theologie. Eine empirisch gestützte Problem- analyse des Theorie-Praxis Problems, Heidelberg 2022 (= Bachelor-Arbeit an der PH Heidelberg, unveröffentl., kann auf Anfrage eingesehen werden).

systematisch-theologische Inhalte in einen Zusammenhang mit Berufsfeldorientierung während des Studiums verdeutlichen können, harren noch der Erhebung. Sie werden mittels erwähnten Fragebogens (vgl. Punkt 3) im Herbst 2023 erhoben und anschließend mit SPSS ausgewertet. Ein Erkenntnisgewinn im Sinne des Projektes ist schon auf der Ebene des direkten Vergleichs der Retrospektiven (Religionslehrkräfte) mit Studienalltagserleben von Lehramtsstudierenden mit dem Fach Evangelische Theologie zu erwarten.

6. Kritischer Ausblick

Die Arbeitsgemeinschaft aus *Systematischer Theologie* und *qualitativ-empirischer Forschung* ist immer noch ungewöhnlich. Dies liegt, wie im ersten Abschnitt gezeigt, daran, dass sich Systematische Theologie nicht plötzlich empirisch geben kann und auch nicht geben darf. Aber sie ist in der Lage, empirische Befunde theologisch zu befragen und daraus durchaus auch normative Rückschlüsse für das eigene Vor- und Fachverständnis zu formulieren. Mithin können empirische Befunde Systematischer Theologie dazu verhelfen, ihren eigenen normativen Anspruch auf den Prüfstand stellen zu lassen.

Empirische Befunde bilden nicht *die* Wirklichkeit ab. Mit diesem Anspruch wäre empirische Forschung nicht nur hoffnungslos überfordert, sondern würde, verdeckt ideologisch, von der einen Wirklichkeit ausgehen, die es so nicht gibt und noch nie gegeben hat. Systematische Theologie könnte hier als begrifflicher Ideengeber für empirische Forschung fungieren. Es macht für eine solche Forschung einen Unterschied, ob – auch hier unter Rückgriff auf Abschnitt 1 – die Theodizeefrage empirisch unter dem Stichwort Schöpfung oder unter dem Stichwort Eschatologie erhoben werden soll.

Systematische Theologie kann empirischer Forschung den begrifflichen Erhebungsrahmen vorgeben und Ergebnisse empirischer Forschung Systematische Theologie in der Vielfalt der möglichen Antworten erden. Insofern ist von einer fruchtbaren Zusammenarbeit auszugehen – mit der nötigen Offenheit beider Forschungsperspektiven für den jeweils anderen Zugang zu und Umgang mit den Phänomenen. Im vorgestellten Projekt steht die Hauptauswertung der erhobenen Daten noch an – sie werden nach umfassender Auswertung wertvolle Hinweise liefern, um systematisch-theologische Themenfelder besser mit den Bedürfnissen von Lehramtsstudierenden und praktizierenden Lehrer*innen zu verknüpfen. Dies bedeutet nicht, die erhobenen Perspektiven kommentarlos hinzunehmen bzw. dass die erhobenen Aussagen die einzig möglichen sind. Langfristig gedacht wäre es ein spannendes systematisch-theologisches und empirisches Forschungsfeld, das entstandene Lehrbuch im Studium und in der Lehrpraxis bewusst einzusetzen und anschließend zu evaluieren.

David Novakovits

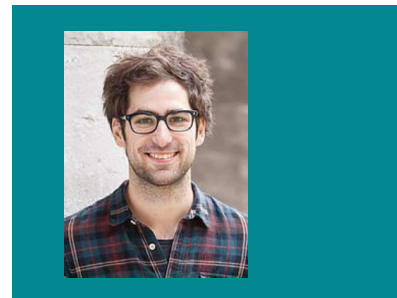
Eine religionsphilosophische Religionspädagogik?

Gedanken über Religionsphilosophie als (theologische) Bezugsdisziplin der Religionspädagogik ausgehend von einer Überlegung Norbert Mettes

Der Autor

Dr. David Novakovits ist Universitätsassistent („post-doc“) am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät Wien.

Dr. David Novakovits
Universität Wien
Institut für Praktische Theologie
Schenkenstraße 8-10
A-1010 Wien
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5940-4734>
e-mail: david.novakovits@univie.ac.at



Eine religionsphilosophische Religionspädagogik?

Gedanken über Religionsphilosophie als (theologische) Bezugsdisziplin der Religionspädagogik ausgehend von einer Überlegung Norbert Mettes

Abstract

Es wird im Beitrag der Frage nachgegangen, welches Potential für die Ausbildung von Studierenden und die Arbeit im RU darin entdeckt werden kann, wenn die Religionsphilosophie verstärkt als theologische Bezugsdisziplin der Religionspädagogik in Anspruch genommen wird. Wo die Religionspädagogik edukative Lernprozesse initiieren und gestaltet, kann die Religionsphilosophie eine interessante Gesprächspartnerin werden: Für kritische Lesarten religiöser Traditionen in ihrer aktuell-gesellschaftlichen Bedeutsamkeit, als Seismograf für relevante Fragestellungen und nicht zuletzt als Probestein, um die eigenen theologischen Wissenskonzepte auf ihre Bewährung in einer post-säkularen Öffentlichkeit zu befragen.

Schlagworte

Religionsphilosophie und Religionspädagogik – Religionspädagogik und Theologie – Substanz- und Relevanzproblematik des RU – religiöse Bildungsprozesse und Post-Säkularität

Religious education and philosophy of religion

Thoughts on philosophy of religion as a (theological) reference discipline of religious education based on a comment by Norbert Mette

Abstract

The article explores the question of what potential can be discovered for the formation of students and the work in RE if philosophy of religion is increasingly used as a theological reference discipline in religious education. Where religious education initiates and shapes educational learning processes, philosophy of religion can become an interesting interlocutor: For critical inspirations and readings of religious traditions in their current social significance, as a seismograph for relevant questions and, last but not least, as a touchstone for questioning one's own theological concepts of knowledge for their probation in a post-secular public.

Keywords

religious education and philosophy of religion – theology and religious education – religious education processes and post-secularity – the problem of relevance in religious education processes

1. Hinführung

Die Frage nach dem Verhältnis der Religionspädagogik (RP) zur Theologie trägt, wie so viele Fragen im theologischen Kontext, einen Zeitvermerk in sich. Sie kann nicht sinnvoll besprochen und beantwortet werden, wenn nicht gleichzeitig das je aktuelle Selbstverständnis der RP zumindest ansatzweise deutlich wird. Dieses Selbstverständnis besteht derzeit jedoch in großer Pluralität – die RP ist ergo ein Fach mit einem „Plural verschiedener wissenschaftstheoretischer Akzentuierungen“¹. Dies bedeutet keine Verlegenheit, sondern verdeutlicht die „Bedingung der Möglichkeit einer zeitgemäßen und umsichtigen Religionspädagogik“², um „angesichts der komplexen und kritischen Zeichen der Zeit (...) bedacht forschen und agieren zu können“³. Bei aller Pluralität ist es aktuell großflächiger (zumindest religionspädagogischer⁴) Konsens, dass die Theologie der RP nichts Äußerliches ist, was bedeutet, dass die Religionspädagogik *theologisch denkt*, sich selbst als theologische Disziplin versteht und „ihre eigene Rolle im Gesamtprojekt der Theologie“⁵ gestaltet.⁶ Deutlich wird diese Theologizität der Religionspädagogik⁷ etwa dort, wo sie eine Optionalität in die Ausrichtung religiöser Bildungsprozesse einbringt und diese auf theologische Argumentationen und Begründungen rückführt. Die Aufmerksamkeit und die vorrangige „Option für Marginalisierte, Exkludierte, für Schwache und Arme“⁸, die Ausrichtung an einer universalen Solidarität und die bspw. damit verbundene Orientierung des Freiheitsdenkens an der Freiheit Anderer⁹, die Etablierung einer anamnetischen Religionspädagogik¹⁰ ebenso wie macht- und ideologiekritische Entwürfe, die eine „kritische Positionierung gegenüber Ideologien der Ungleichwer-

1 HEGER, Johannes: Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2017, 483.

2 EBD., 488.

3 EBD., 485.

4 Johannes Heger verweist hier auf skeptische Blicke anderer Disziplinen auf die theologische Selbstständigkeit der RP und verweist hier etwa auf Joseph Ratzinger oder Eberhard Jüngel. Vgl. HEGER 2017 [Anm. 1], 525.

5 EBD., 525.

6 *Worin genau* die eigentliche Theologizität besteht und welche Rolle damit die RP im Kontext der Theologie insgesamt einnimmt, wird freilich kontrovers diskutiert. Vgl. ROTHGANGEL, Martin / THAIDIGSMANN, Edgar (Hg.): Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs, Stuttgart: Kohlhammer 2005.

7 Zu vielfältigen Begründungen und Diskussionen um die Theologizität der RP vgl. SCHLAG, Thomas / SUHNER, Jasmine: Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik, Stuttgart: Kohlhammer 2017.

8 LEHNER-HARTMANN, Andrea: Emanzipation – religionspädagogische Leitidee oder überholtes Ideal?, in: GÄRTNER, Claudia / HERBST, Jan Hendrik (Hg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung. Wiesbaden: Springer VS 2020, 139–162, 155. Vgl. ebenso GRÜMME, Bernhard: Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts. Stuttgart: Kohlhammer 2009, 56.

9 Vgl. PEUKERT, Helmut, Bildung in gesellschaftlicher Transformation, Paderborn: Brill / Schöningh 2015, 97–99.

10 Vgl. FORSCHUNGSGRUPPE REMEMBER (Hg.): Erinnerung an den Holocaust im Religionsunterricht. Empirische Einblicke und didaktische Impulse, Stuttgart: Kohlhammer 2020.

tigkeit – etwa Antisemitismus, Rassismus oder Sexismus¹¹ – als religionspädagogische Leitlinie notwendig machen, sind zentrale Bestandteile religiöser Bildung der Gegenwart. In all diesen fundamentalen religionspädagogischen Weichenstellungen scheinen theologische Optionen, Argumentationen und Entscheidungen durch.¹² Die Gestaltung religiöser Bildungsprozesse soll damit kritisch-korrelativ fundiert werden, woraus folgt, dass es der RP nicht mehr „einfach um die Vermittlung christlichen Glaubens [geht], sondern [...] um die Arbeit an den religiösen Deutungsmustern von Menschen – aus den Inspirationen reflektierten Glaubens (Religion!)“¹³.

2. Ausgangslage: Eine These Norbert Mettes als Vorgabe zum Nachdenken

Die Hinführung dieses Artikels macht deutlich, dass eine theologisch fundierte RP einen gewissen *common sense* des aktuellen religionspädagogischen Diskurses darstellt. Welche Bezugsdisziplinen aber können ihr bei ihrer theologischen Arbeitsweise behilflich sein? Eine auffällige Bemerkung Norbert Mettes, die er in einem Beitrag über die Zukunft religiöser Bildung äußert, soll als Ausgangspunkt dieses Artikels besondere Beachtung erfahren. Dabei geht um die Frage, welches Verhältnis eine (theologische) RP zu ihren theologischen Bezugsdisziplinen hat.

Abgesehen davon, dass es wünschenswert wäre, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen nach Verlassen der Schule wenigstens über Grundkenntnisse in Sachen Religion, wie sie ihnen in ihrem Alltag begegnet, verfügen würden, muss der Schwerpunkt eines Religionsunterrichts weniger auf der Dogmatik als auf der Religionsphilosophie bzw. Fundamentaltheologie im Sinne einer religiösen Hermeneutik (bzw. Mäeutik) liegen, um den Schüler*innen überhaupt allererst ein Verstehen für Religion und deren mögliche Bedeutung für das eigene Leben zu eröffnen – als Voraussetzung, um zu einer bewussten eigenen Entscheidung gelangen zu können.¹⁴

Mette formuliert eine Verschiebung des Blickwinkels, die er für die RP zukünftig als notwendig erachtet: Weniger auf die Dogmatik und mehr auf die Religions-

-
- 11 HERBST, Jan-Hendrik: Die politische Dimension des Religionsunterrichts. Religionspädagogische Reflexionen, interdisziplinäre Impulse und praktische Perspektiven, Paderborn: Brill / Schöningh 2022, 354.
- 12 Jan-Hendrik Herbst verweist dabei gleichzeitig auf die fundamentale Notwendigkeit der RP, gut begründet und selbstkritisch die eigenen normativen (theologischen) Grundlagen transparent zu machen, um nicht selbst in Ideologieverdacht zu geraten. Vgl. HERBST 2022 [Anm. 11], 267–292.
- 13 ENGLERT, Rudolf: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart: Kohlhammer 2008, 29.
- 14 METTE, Norbert: Religiöse Bildung in einer religiös sich transformierenden Gesellschaft, in: LEHNER-HARTMANN, Andrea / PIRKER, Viera (Hg.): Religiöse Bildung – Perspektiven für die Zukunft. Interdisziplinäre Impulse für die Religionspädagogik und Theologie, Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag 2021, 81–105, 102.

philosophie (bzw. die Fundamentaltheologie) als Bezugsdisziplin für die RP zu achten, erscheint ihm als wichtige religionspädagogische Weichenstellung. Weshalb Mette diese Verschiebung als notwendig ansieht, wird in seinem Beitrag nur indirekt vertieft, kann aber an dieser Stelle kurz geklärt werden. Blickt man genauer auf seine Argumentation, so wird deutlich, dass es Mette (1) um die wichtige Fähigkeit von Schüler*innen geht, die religiöse Dimension gesellschaftlicher Phänomene, welche deren Lebenswelten maßgeblich prägen¹⁵, zu dechiffrieren und kritisch beurteilen zu lernen. Was Mette hier als grundlegend erachtet und als wichtigen Gegenstand des Entzifferns bestimmt, betrifft somit die religiösen als auch säkularen Heilsversprechen, welche die Gegenwart prägen. (2) Eine „Mäeutik des Religiösen“ bedeutet dabei, dass religiöse Bildungsprozesse „an den Ressourcen, die im Leben der Jugendlichen auszumachen sind (z.B. Sehnsucht nach Anerkennung und Liebe)“¹⁶ anzuknüpfen haben. Den Schüler*innen sollen autonome Entscheidungen bei diesen Fragen ermöglicht werden, „indem dazu aus Philosophie und Religion(en) Hilfen für die Gestaltung der eigenen Lebensgeschichte gegeben werden“¹⁷. Was Mette hier als „Ressourcen“ anspricht, betrifft im Grunde Momente, Gedanken und Fragen im Leben junger Menschen, welche diese auch heute noch – das Diktum Tillichs – „unbedingt angehen“. Er orientiert sich damit (im Hinblick auf die Jugendlichen als Subjekte im Lernprozess) einerseits an einem relativ weiten Religionsbegriff¹⁸, verbindet diesen jedoch (im Hinblick auf die religiösen und philosophischen Traditionen) andererseits mit einem substanziellen Religionsbegriff, indem es um die Korrelation der Fragen und Überlegungen der lernenden Subjekte mit den konkreten religiösen Ressourcen christlicher (und anderer religiöser und philosophischer) Traditionen geht.

Mit dieser kurzen Explikation ist damit das Anliegen Mettes genauer bezeichnet. Wieso jedoch ist es für die darin skizzierte Aufgabe religiöser Bildung notwendig, dass die *Religionsphilosophie* als Bezugsdisziplin stärker in den Mittelpunkt rückt? Diese Frage bestimmt das Interesse des Artikels und leitet den nachfolgenden Argumentationsgang. Die Spur, die Mette legt, wird somit aufgegriffen und weiterverfolgt. Das Anliegen des Artikels ist es, (1) eine Argumentation dafür

15 Mette selbst nennt hier den Säkularismus, Naturalismus, Extremismus und Fundamentalismus, vgl. METTE 2021 [Anm. 14], 102.

16 EBD., 102.

17 EBD., 98. Mette bezieht sich dabei auf die Ausführungen von BAUMANN, Urs: „Postchristliche“ Religiosität als Herausforderung an den Religionsunterricht, in: Schöneberger Hefte 27/3 (1997) 2–11.

18 Die Ausrichtung an einem weiten Religionsbegriff wird im religionspädagogischen Diskurs ambivalent wahrgenommen. Eine luzide Erörterung, warum die Religionspädagogik gut tut, sich an dieser Ausrichtung zu orientieren – bei allen Problemen, die hierbei mitzubedenken sind – findet sich etwa bei Bert Roebben. Vgl. ROEBBEN, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, Berlin: LIT-Verlag ²2011, 44–48.

zu liefern, warum die Religionsphilosophie im gegenwärtigen Kontext eine wichtige Bezugsdisziplin für die RP sein kann (Kapitel 3) und (2) zu skizzieren, welche Bedeutung dieser Verschiebung in der religionspädagogischen Perspektive für die Praxis des Religionsunterrichtes und der Ausbildung der Religionslehrer*innen zukommen könnte (Kapitel 4).

Eine methodische Klärung vorweg: Die Wendung „von der Dogmatik zur Religionsphilosophie“ drückt etwas aus, das bei genauerem Hinsehen nicht so einfach auf den Punkt zu bringen ist. Sowohl Dogmatik als auch Religionsphilosophie können sehr vielfältig und mitunter konträr aufgefasst und ausgerichtet sein. Was genau mit diesem Ausdruck verdeutlicht werden soll, ist genauer zu erörtern. Um zu verhindern, dass die Formulierung in diesem Artikel beliebig interpretiert wird, orientiert sich der folgende Argumentationsgang an Mettes Anliegen, das oben knapp skizziert wurde und benutzt dieses als hermeneutisches Kriterium. Gleichzeitig wird versucht, die Bestimmungen von Dogmatik und Religionsphilosophie innerhalb des Artikels transparent zu machen und die damit verbundenen Annahmen offen zu legen.

3. Von der Dogmatik zur Religionsphilosophie? Eine kurze Skizze zur Frage, warum die Religionspädagogik mit dieser Verschiebung konfrontiert ist

3.1 Ausgangspunkt der Überlegung: Die Substanz- und Relevanzproblematik des Religionsunterrichts (RU)

Sowohl Dogmatik als auch Religionsphilosophie suggerieren in einem ersten assoziativen Verständnis, dass es beim Bezug auf sie vor allem um eines geht: Um die Konturierung jener fachlichen Inhalte, welche die Gestaltung religiöser Bildungsprozesse fachwissenschaftlich unterstützen sollen. Das Erlangen von Fachwissen für die inhaltliche Gestaltung religiöser Lernprozesse entstammt diesen Disziplinen.¹⁹ Und gerade hier lässt sich eine neuralgische Problemstelle identifizieren, welche die RP nun bereits seit einigen Jahren umtreibt. Rudolf Englert ortet – auf Basis empirischer Beobachtungen²⁰ – eine Substanz- und Relevanzproblematik im Religionsunterricht. In den untersuchten Fällen man-

¹⁹ Ob fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen eher zwei eigenständige Größen darstellen oder grundlegend nur einen Wissenskomplex darstellen, ist eine offene Frage im Diskurs. Entscheidend jedoch ist, dass beide zusammen – „das Fachwissen und das fachdidaktische Wissen so etwas wie den Nukleus des Professionswissens ausmachen“ (SCHAMBECK, Mirjam: Von Gott, Jesus, Religionen und so. Was Relilehrer:innen wissen müssen, Freiburg i. Br.: Herder 2022, 49.). Ein elaboriertes Fachwissen erlaubt Lehrkräften jedenfalls, „kognitiv flexibel zu sein, und dadurch Anforderungssituationen, die sich aus dem Unterricht ergeben, schneller zu erfassen und themenadäquater zu bearbeiten“ (Ebd., 50.).

²⁰ Vgl. ENGLERT, Rudolf / HENNECKE, Elisabeth / KÄMMERLING, Markus (Hg.): Innenansichten des Religionsunterrichts: Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München: Kösel 2014.

gelte es Religionslehrer*innen an der Fähigkeit, den lernenden Subjekten das Gefühl zu geben, mit den Lernangeboten in (für die eigene Lebenswelt) substantiell Wichtiges verstrickt zu werden. Ebenso wird auf Seiten der Schüler*innen kaum die Erfahrung gemacht, „dass theologische Reflexion ihnen persönlich weiterhilft“²¹ und für sie selbst tatsächlich relevant wird. Für Englert liegt die Ursache mitunter darin, dass die „Herausforderungen an das eigene Denken“²² der Schüler*innen oft zu wenig anspruchsvoll sind. Mirjam Schambeck und Sabine Pemsel-Maier kommen zu einem ähnlichen Befund. Aus ihrer Perspektive ist sowohl die fachwissenschaftliche als auch die fachdidaktisch durchdachte Aufarbeitung systematisch-theologischer Fragestellungen ein bleibendes Desiderat. In Rekurs auf Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung unterstreichen sie, „dass die grundständige Auseinandersetzung mit theologischen Fragestellungen mehr und mehr in den Hintergrund tritt. Der angestrebte Dialog von religiöser Tradition und Lebenswelt verläuft sich im RU oftmals zum Nicht-Gespräch“²³. Dieses Desiderat wird auch für jene Milieus jugendlicher Schüler*innen ausgemacht, die religiös eher indifferent eingestellt sind.²⁴

3.2 Woher bezieht die RP ihre fachlichen Inhalte? Klärungen der Problemstellung

Es gilt also, keine Angst vor Inhalten zu haben – warum jedoch ist es gerade gegenwärtig so herausfordernd bzw. gelingt es immer wieder nur ungenügend, fachlich-herausfordernde und gleichzeitig relevante und ansprechende Lernangebote zu entwickeln?²⁵ Folgt man Mettes Überlegung, so könnte dies mit dem *Woher* fachlichen Wissens und fachlicher Fragestellungen zusammenhängen. Nimmt man diese Spur auf und versucht sie zu verstehen, so scheint für ihn in der fachlich-theologischen Ausrichtung der RP (primär) auf die Dogmatik ein erstes Problem zu liegen. Zumindest sieht er die Bezugsdisziplin Dogmatik als ergänzungsbedürftig an, damit die theologischen Inhalte für eine religiöse Bildung der Zukunft fruchtbringend sein können. Da sein Urteil im genannten Artikel zwar, wie oben ausgeführt, von ihm weiter präzisiert wird, aber gleichzeitig doch opak bleibt, muss sich der Blick zur Klärung dieser Andeutung auf eine

21 EBD., 51.

22 EBD., 27.

23 PEMSEL-MAIER, Sabine / SCHAMBECK, Mirjam (Hg.): Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg i.Br.: Herder 2015, 379.

24 Vgl. LORENZEN, Stefanie: Religiöse Indifferenz – eine religionspädagogische Herausforderung zwischen Nicht-Religiosität und religiöser Unentschiedenheit, in: SCHRÖDER, Bernd / HERMELINK, Jan / LEONHARD, Silke (Hg.): Jugendliche und Religion. Analysen zur V. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD, Stuttgart: Kohlhammer Verlag 2017, 109–129.

25 Eine eindrucksvolle Analyse hier findet sich exemplarisch bei ECK, Sebastian / ENGLERT Rudolf: Wie SchülerInnen über Gott denken. Beobachtungen und Analysen aus der empirischen Unterrichtsforschung, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 20/2 (2021) 70–88.

Reflexion der Arbeitsweise und das Selbstverständnis (gegenwärtiger) Dogmatik richten. Weshalb könnte Mette eine Ergänzung dieser theologischen Bezugsdisziplin als für die RP notwendig erachten? Dabei kann klargestellt werden: In gegenwärtigen Dogmatiken²⁶ wird schnell mit Vorurteilen aufgeräumt, die diese Disziplin umgeben. So findet etwa auch in der Dogmatik eine Auseinandersetzung mit aktuellen Wissenschaftstheorien statt, was beispielhaft verdeutlicht, dass Dogmatik die rational-hermeneutische Erschließung kirchlichen Glaubens mit dem Anspruch betreibt, im (wissenschaftlichen) Gespräch diskursfähig zu sein. Sie besitzt auch eine hohe gesellschaftliche Relevanz, insofern (etwa bei Otto-Hermann Pesch) das „Nachdenken über die Gottesfrage im Kontext unserer Kulturgeschichte“²⁷ als eine *auch dogmatische* Fragestellung behandelt wird, insofern die fundamentaltheologische Perspektive immer zur dogmatischen Aufgabe dazugehört.²⁸ Nur im engeren Sinne ist Dogmatik als so etwas wie die „Klarstellung der kirchlichen Lehre, als Aufhellung der Kontinuität zwischen Anfang und Gegenwart“²⁹ zu verstehen und an der Normativität der Heiligen Schrift ausgerichtet.³⁰ Und nur streng in diesem Sinne wird klar, warum sie als primäre inhaltliche Bezugsdisziplin der RP ergänzungsbedürftig geworden ist und woraufhin Mettes Bemerkung abzielt. So verstanden erhellt die Dogmatik – bei aller Offenheit – die Bedeutung der Tradition (verstanden als Schrift und Überlieferung) zunächst einmal für die je gegenwärtige Glaubensgemeinschaft, d.h. sie versucht, den traditionellen Sinn der Tradition je aktuell zu erschließen. Sie agiert nicht autoritär-normativ, aber ihr leitendes Erkenntnisinteresse ist eben primär eine zeitgemäße Einführung *in* eine Tradition.

Blickt man aus einer religionspädagogischen Perspektive auf diese Form der Dogmatik, dann ist sie wohl zuallererst als Bezugsdisziplin für die Bildungsaufgabe der Induktion wichtig, d.h. wenn es darum geht, dass den Schüler*innen „Tradition als Sehweise und Interpretation von Wirklichkeit“³¹ vertraut gemacht werden soll und ihnen „die Begegnung mit einer immer schon vorausgelegten Wirklichkeit“³² eröffnet werden soll. Dafür scheint Dogmatik nach wie vor gut geeignet. Neben der Induktion ist die *Eduktion* der zweite Bestandteil religiö-

26 Exemplarisch wird hier auf die Katholische Dogmatik aus ökumenischer Erfahrung verwiesen, das große Hauptwerk von Otto-Hermann Pesch als gewichtige der katholischen Dogmatik der letzten Jahrzehnte. Vgl. PESCH, Otto-Hermann: Katholische Dogmatik aus ökumenischer Erfahrung. Band 1/1: Die Geschichte der Menschen mit Gott, Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag 2008.

27 EBD., 295.

28 Vgl. EBD., 215–223.

29 EBD., 295.

30 Vgl. EBD., 204–206.

31 WOPPOWA, Jan: Religionsdidaktik, Paderborn: Schöningh 2018, 86.

32 ENGLERT 2008 [Anm. 13], 165.

ser Bildung, die Englert als eine Befähigung beschreibt, eigene Standpunkte einnehmen und diese vertreten zu können. Bildungsprozesse sind daher in diesem Sinne auch eine Hilfestellung dafür, „über den Zaun des Vertrauten hinauszusehen, sich Neuem zu stellen, eigene Perspektiven zu entwickeln, gegebenenfalls sogar einen Exodus aus den bisherigen Denk- und Lebensformen zu wagen“³³. Es geht bei der Edukation um mehr als das „Bewährte zu bewahren“³⁴. Induktion und Edukation stehen in einem dialektischen Spannungsverhältnis, das nicht aufgelöst werden kann, weil es eine Bildung zur Mündigkeit weder ohne das eine noch das andere geben kann. Gleichzeitig wird in dieser Klärung von religiöser Bildung als Induktion und Edukation klar, worin das Potential religiöser Bildung liegen könnte, wenn sie sich der Religionsphilosophie als Bezugsdisziplin verstärkt zuwendet: Gerade für die Unterstützung und Gestaltung von Bildungsprozessen, die tendenziell eher auf Edukation hin ausgerichtet sind, kann die Religionsphilosophie ein anregender und spannender Bezugspunkt sein und eine herausfordernde Gesprächspartnerin darstellen. Diese Annahme wird im nächsten Schritt genauer entfaltet, indem in groben Zügen die Arbeitsweise jener Religionsphilosophie skizziert wird, auf die Mette vermutlich abzielt.

3.3 Die Religionsphilosophie und die neue post-säkulare Aufmerksamkeit für ‚die Religion‘

Um die Bedeutung der Religionsphilosophie für die Religionspädagogik zu klären, muss der Blick zunächst auf diesen (aus religionspädagogischer Sicht) fremdartigen Diskurs gelenkt werden. Dieser findet, so Michael Staudigl, derzeit „unter neuen Vorzeichen“³⁵ statt, denn an die Stelle einer klaren (und mitunter strengstens beachteten) Separierung von Philosophie und Religion, resp. von Wissen und Glauben, erfährt Religion in philosophischen und kulturwissenschaftlichen Diskursen der Gegenwart verstärkte Aufmerksamkeit. Ein Bewusstsein eines zunehmend notwendig gewordenen neuen Austausches zwischen Philosophie und Theologie wird dabei deutlich³⁶, und zwar aus gesellschaftlichen Gründen. Die Drohung der Entgleisung des Projektes der Moderne³⁷ ist eng mit dem Scheitern des Fortschrittsmythos der säkularen Modernität verbunden und lässt

33 EBD., 166.

34 EBD., 166.

35 Vgl. STAUDIGL, Michael: Religionsphilosophie unter neuen Vorzeichen. Eine Einleitung, in: HEINRICH-RAMHARTER, Esther / STAUDIGL, Michael (Hg.): Religionsphilosophie heute. Stimmen – Schauplätze – Systeme, Baden-Baden: Verlag Karl Alber 2023, 9–24.

36 FALQUE, Emmanuel: Den Rubikon überschreiten. Philosophie und Theologie. Ein Versuch über ihre Grenzen, Münster: Aschendorff 2020.

37 Vgl. HABERMAS, Jürgen: Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2005, 218.

Religion in der Öffentlichkeit wieder verstärkt in den Fokus der Aufmerksamkeit treten, und zwar in ihrer ganzen Ambivalenz: Als Figur anarchisch-kritischer Gewalt oder als mögliches „Heilmittel für fehlgehende Prozesse der Modernisierung“³⁸. Diese Wiederkehr der Beschäftigung mit Religion findet deshalb auch im religionsphilosophischen Diskurs statt³⁹, wobei sie (und damit verbundene Herausforderungen und Schwierigkeiten) exemplarisch anhand der Benennung zweier Beispiele gut verdeutlicht werden kann: Wie kann es etwa eine „Rückkehr zu Gott nach Gott“⁴⁰ geben? Anders ausgedrückt, wie (mit welchen Zugängen und aus welchen Motiven) ist es möglich (oder auch gefordert), die *Frage nach Gott* (und damit verbunden die Frage nach dem Menschen als *imago dei*) nach-metaphysisch wieder aufzunehmen? Ebenso ringt diese ‚wiedergekehrte‘ Religionsphilosophie mit der Frage einer *post-säkularen Vernunft* – also mit dem Versuch, eine Rationalität zu entwickeln, die dieses scheinbar der aufgeklärten Vernunft so Fremde (die Religion) nicht mehr ohne weiteres als irrational verdrängt. Die Herausforderung der Religionsphilosophie ist es hier, „sich in einem abgründigen Terrain zu orientieren, das sich jenseits der klassischen Dichotomien von Glauben und Wissen, Religion und Säkularität, Mythos und Aufklärung, [...] auftut – und als bleibende Unruhe jede metaphysische Schließung dieser Strukturen verhindert“⁴¹. Eine solche Religionsphilosophie kann damit als ein „Korrektiv der Philosophie“ verstanden werden – „als das, worin das in der Philosophie Verdrängte [wieder] zur Sprache kommt“⁴². Gleichzeitig ist jede zeitlose Neu-Annäherung an Religion verwehrt. Eine solche könnte nur mehr als naiver, leid- und geschichtsvergessener Ruf ‚Zurück zur Religion!‘ verstanden werden.

4. Wozu braucht die RP mehr als ‚bislang bewährte‘ Inhalte? Konkretisierung des Potentials der Religionsphilosophie als theologische Bezugsdisziplin der RP

4.1 Eine neue Lesbarkeit religiöser Traditionen in post-säkularen Gesellschaften

In dieser Annäherung an die Religionsphilosophie zeichnen sich schon erste Grundlinien ab, warum gerade sie als theologische Bezugsdisziplin für die RP

38 STAUDIGL 2023 [Anm. 35], 11.

39 Als maßgeblich für diese Wiederbeschäftigung mit Religion in der philosophischen (europäischen) Auseinandersetzung kann der von Gianni Vattimo und Jacques Derrida gemeinsam herausgegebene Band über Religion angesehen werden: Vgl. DERRIDA, Jacques / VATTIMO, Gianni: Die Religion, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2001; Eine systematische Relektüre der europäischen Philosophiegeschichte unter besonderer Berücksichtigung dieser Konstellation von Glauben und Wissen und dem Versuch der Überwindung eines dichotomischen Denkens liefert HABERMAS, Jürgen: Auch eine Geschichte der Philosophie. Die okzidentale Konstellation von Glauben und Wissen, Berlin: Suhrkamp 2022.

40 Vgl. KEARNEY, Richard: Rückkehr zu Gott nach Gott. Levinas – Derrida – Ricoeur, in: STAUDIGL / RAMHARTER 2023 [Anm. 35], 503–526.

41 STAUDIGL 2023 [Anm. 35], 17.

42 HEINRICH, Klaus: vom Bündnis denken. Religionsphilosophie, Frankfurt a. M.: Stroemfeld Verlag 2000, 19.

interessant erscheint. Sie arbeitet Fragen im Kontext von Philosophie und Religion heraus, die aus kulturwissenschaftlicher, philosophischer oder theologischer Perspektive erforscht werden und wo nicht zuletzt die gesellschaftliche Bedeutung von Religion den Fluchtpunkt bildet. Für die RP ist es interessant – und dies ist jene Zuspitzung des religionsphilosophischen Diskurses, die nachfolgend leitend bleibt – dass es dabei nicht vornehmlich um die Erhellung der traditionellen Bedeutung einer bestimmten Religion geht. Vielmehr geht es um Fragen, die auf die Klärung abzielen, welche „Möglichkeiten für den Geist“⁴³ religiöse Ressourcen für Problemstellungen einer post-christlichen, aber auch vor allem post-säkularen Gesellschaft (noch bzw. neu) geben können. Für Francois Jullien betrifft dies daher die Frage, „was das Christentum an *Erforschendem* und tatsächlich Produktivem in sich enthält“⁴⁴. Dabei geht es ihm darum, Religion jedoch (nicht wieder) auf Metaphysik zu reduzieren, als könnte man bspw. aus der (christlichen) Religion bestimmte zeitlose Werte und ethisch-moralische Gehalte herausdestillieren, die den Bürger*innen post-säkularer Gesellschaften zu vermitteln wären.⁴⁵

Religionsphilosophische Arbeit nimmt damit unter anderem jene Problematik auf, die Englert für den religionspädagogischen Kontext als fundamentale Herausforderung benannt hat: Jene nach der Substanz und Relevanz bzw. die Frage, welchen Beitrag religiöse Ressourcen für das Existieren in einer post-säkularen und vielfältig pluralen Gesellschaft bereitstellen können. Religionsphilosophisch wird daher vornehmlich nach der (neu zu erarbeitenden) Bedeutung von Religion jenseits der Grenze einer religiösen Gemeinschaft gefragt, d.h. eine biblische Ressource wird „dem Nichtreligiösen und Profanen aus[gesetzt]“⁴⁶ um „durch einen Versetzungs- und Übersetzungsprozess in andere Kontexte und kulturelle Dimensionen eine neue Lesbarkeit in unserer Kultur [zu] erzielen“⁴⁷. Gerade diese neue Lesbarkeit und die damit verbundenen ‚profanen‘ bzw. post-säkularen Lesevorschläge biblischer Motive müssen für die RP von zentralem Interesse sein, weil hier schon die experimentelle Erprobung neuer Bedeutungen vorweggenom-

43 JULLIEN, Francois: Ressourcen des Christentums. Zugänglich auch ohne Glaubensbekenntnis, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2019, 7.

44 EBD., 19.

45 Gerade identitäre Formen der Wiederkehr der Religion zielen oft auf eine derartige Wiedergewinnung von Religion ab: Die gemeinsamen Werte sollen verbinden. Ersichtlich wird hier der metaphysische Kontext der Rede von ‚Leitkulturen‘. Vgl. PITTL, Sebastian: Die politische Theologie der Neuen Rechten, in: Lebendige Seelsorge 6/69 (2018) 404–409. Religion steht dort, wo sie – auch im Kontext von religiöser Bildung – zeitlos und rein metaphysisch angesprochen wird, in der Gefahr, dass sie aus dem Feld kritischer Bildung in jenes der Ideologie überwandert.

46 BUTLER, Judith: Am Scheideweg. Judentum und die Kritik am Zionismus, Frankfurt a. M.: Campus-Verlag 2013, 27–28.

47 GUANZINI, Isabella: Agape – postmodern? Zizek und Badiou. Säkulare Rezeptionen einer biblischen Kategorie, in: Aisthema 3/1 (2016) 39–64, 63.

men wird, die gemeinsam mit Student*innen und Schüler*innen – als fruchtbringende Denk-Möglichkeiten – erkundet werden könnten.

4.2 Religionsphilosophie als zeit- und kontextsensitiver ‚Seismograf‘ für religiöse Bildung

Ein vertieftes Verhältnis zur Religionsphilosophie ermöglicht es der RP, ein seismografisches Instrument in die Hände zu nehmen: Welchen biblischen Motiven wird sich im kulturellen, gesellschaftlichen Diskurs aktuell zugewendet, welche religiösen Erzählungen erfahren jenseits der Grenze der Tradition eine hohe Aktualität?⁴⁸ Deutlich wird dabei, dass in religionsphilosophischen Beiträgen oftmals *kategoriale*, für die heutige Zeit grundlegende, Fragen eröffnet und Zugänge dazu gelegt werden.⁴⁹ Dabei gilt es zu beachten: Die inhaltlichen Themen für eine religiöse Bildung werden nicht einfachhin fachwissenschaftlich vorgegeben – weder dogmatisch noch religionsphilosophisch – sondern „sind im Zueinander von Subjekt, von religiöser Tradition und gesellschaftlichen Herausforderungen zu formulieren“⁵⁰. Das ist eine eminente religionspädagogische Aufgabe. Religionsphilosophische Zugänge könnten jedoch dabei unterstützen, interessante Aufgabenstellungen zu identifizieren, die Relevantes zum (theologischen) Denken zumuten⁵¹, substantiell am Puls der Zeit sind und kreative Neueröffnungen religiöser Ressourcen verkörpern. Das In-Beziehung-Treten mit dem religionsphilosophischen Diskurs kann es der RP damit auch ermöglichen, leichter *Chiffren* ausfindig zu machen, welche die „Lebensrelevanz bestimmter, auch theologisch deutbarer Themen aufzeigen“⁵².

Gerade in Bezug auf die didaktische Arbeit des *Elementarisierens* eröffnet die Religionsphilosophie als zusätzliche Bezugsdisziplin den Lehrkräften neue Möglichkeiten. Wenn die Frage nach der elementaren Bedeutung eines religiösen Motivs oder einer biblischen Erzählung bearbeitet wird, können religionsphilosophische Bezüge horizonterweiternd wirken. Zum Beispiel kann eine in der Aus- oder Fortbildung angeleitete Auseinandersetzung von Studierenden bzw. Leh-

48 Dass die RP auf Bezugsdisziplinen verwiesen ist, die seismografische Funktionen erfüllen, wird etwa auch von Jan-Hendrik Herbst unterstrichen. Vgl. HERBST 2022 [Anm. 11], 303–313.

49 Zur Bedeutung kategorialer Bildung vgl. KLAFFKI, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim: Beltz 1971.

50 LEHNER-HARTMANN, Andrea: Religionsunterricht neu denken, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 22 (2014) 103–113, 110.

51 Vgl. ENGLERT 2013, 27.

52 Unter Chiffren versteht Mirjam Schambeck tragfähige Motive (sie nennt hier etwa die Frage nach dem Glück oder Erlösung), die Verbindungsglieder zwischen den Erfahrungswelten von Schüler*innen und dem theologischen Diskurs darstellen. Vgl. SCHAMBECK, Mirjam: Korrelationskulturen – Von der Weite des Korrelationsgedankens, eingeschlichenen Missverständnissen und ‚Chiffren‘ als Brücke zwischen Lebensdeutungen und Glaubenstraditionen, in: PEMSEL-MAIER / SCHAMBECK 2015 [Anm. 23], 62.

rer*innen mit Bruno Latours Reflexionen über die Schwierigkeiten religiöser Rede in der Gegenwart diese dabei unterstützen, die elementaren Erfahrungen in Bezug zur *Gottesrede heute* zu charakterisieren.⁵³ Für die didaktische Arbeit des Elementarisierens kann es daher für die RP hilfreich sein, wenn sie für die Klärung elementarer Bedeutungen diese ‚Grenzüberschreitungen‘ praktiziert, den binnentheologischen Horizont hinter sich lässt und religionsphilosophische Rezeptionen für diese Anliegen rekonstruiert.

4.3 Religionsphilosophische Zugänge als Bewährungsprobe und Proberstein für das theologische Wissen von Religionslehrer*innen

In seinen Reflexionen über das immer wieder geortete Nicht-Gelingen der Korrelationsdidaktik⁵⁴ identifiziert Englert eine Ursache, die auch im Kontext des vorliegenden Gedankenganges von Interesse sein kann:

Es wurde in der Ausbildung offenbar zu wenig Wert darauf gelegt, in die [...] Bewegung theologischen Denkens einzuüben. Statt „Korrelation“ experimentell zu vollziehen: als Einübung in die Suche nach einem eigenen Stil christlichen Glaubens – zunächst einmal der Lehrer/Innen selbst, als Einübung in theologisches Selbstbewusstsein, wurde Korrelation lediglich als didaktisches Konzept gelehrt.⁵⁵

Was Englert hervorhebt, ist die *Bedeutung korrelativen Arbeitens im Sinne theologischen Nachdenkens der Religionslehrer*innen*. Wie verknüpft sich das Wissen der Tradition mit den eigenen Erfahrungen, wie hält dieses Wissen den Anfragen der Gegenwart stand und welchen „Gebrauchswert“⁵⁶ hat dieses Wissen für die eigene Existenz? Genau dieses theologische (korrelative) Denken ist es, welches das Wissen der Tradition immer wieder lebendig machen kann. Fällt dieses eigenständige theologische Denken von Lehrer*innen weg, wird theologisches Denken recht schnell als „Erarbeitung positiven theologischen Wissens missverstanden“⁵⁷ und somit enggeführt. Beispielhaft ausgedrückt: Werden bloß vielfältige mögliche christologische Deutungen der Figur Jesu als *positives Wissen* von Student*innen erarbeitet, aber noch nicht *theologisch-korrelativ* im genannten Sinne (der eigenständigen Auseinandersetzung und der kritischen Anfrage) weiter bedacht, wird es wohl auch schwerfallen, *korrelationsdidaktisch* über die

53 Vgl. LATOUR, Bruno: Jubilieren. Über religiöse Rede, Berlin: Suhrkamp 2011.

54 Vgl. ENGLERT / HENNECKE / KÄMMERLING 2014 [Anm. 20]

55 ENGLERT 2008 [Anm. 13], 127.

56 JULLIEN 2019 [Anm. 43], 11.

57 ENGLERT 2008 [Anm. 13], 127.

Bedeutung dieses Wissens in den Lebenswelten von Schüler*innen der Gegenwart zu arbeiten.

Diese Funktion der religionsphilosophischen Bezugnahme kann als Nukleus der hier vorgelegten Argumentation interpretiert werden – als Ressource zur Gewinnung inspirierend-irritierender Stimulationen für das theologisch-korrelative Nachdenken angehender Lehrkräfte. Wenn etwa zu fundamentalen Begriffen der Theologie (wie bspw. *Erlösung*) ein Wissen erarbeitet wird, können religionsphilosophische Überlegungen zu diesen Begriffen religionskritische, säkular-philosophische und kulturwissenschaftliche Positionierungen und Überlegungen zur Verfügung stellen und Studierende herausfordernd zum eigenständigen theologischen Denken animieren.

Auch dies kann beispielhaft verdeutlicht werden: Bei der Auseinandersetzung mit einem theologischen Begriff wie jenem der *Erlösung* kann das Einspielen religionsphilosophischer Stimmen traditionale Bestimmungen dieses Begriffes verunsichern und damit einen Raum potentieller Neubestimmungen dieses Begriffes öffnen, d.h. schlichtweg einen Bildungsprozess möglich machen. So könnte im Kontext einer Auseinandersetzung über Erlösungs-Konzeptionen eine – zumindest für Helmut Peukert – der „bedeutendsten philosophischen und theologischen Kontroversen des 20. Jahrhunderts“⁵⁸ eingebracht werden, in welcher es in einer Auseinandersetzung zwischen Max Horkheimer und Walter Benjamin um die Frage der Abgeschlossenheit oder Unabgeschlossenheit der Geschichte geht. Die Frage wird im Kontext der Katastrophe der massenhaften Vernichtung jüdischen Lebens gestellt, wobei Horkheimer deutlich macht, dass jede (theologische) (Ver-)Tröstung auf das Jüngste Gericht hier fehl am Platz wäre: „Horkheimer insistierte darauf, dass zu einer materialistischen Sicht der Geschichte gerade das Zugeständnis einer trostlosen Verzweiflung über das nicht wiedergutzumachende Unrecht an den Opfern der Geschichte gehöre.“⁵⁹ Für Horkheimer ist es wichtig anzuerkennen, dass das, „was den Menschen, die untergegangen sind, geschehen ist, keine Zukunft mehr [heilt].“⁶⁰ Der hier exemplarisch skizzierte religionspädagogische Bezug kann wesentliche Impulse mitgeben, damit Lehrkräfte ihre eigenen (oder dogmatisch kennengelernten) Vorstellungen von Erlösung kritisch reflektieren. Es liegt nahe, dass eine solche (kritisch-korrelative) Auseinandersetzung eine zwar herausfordernde, aber durchaus hilfreiche Vorbedingung für fachdidaktisches Arbeiten zum Begriff der Erlösung

58 PEUKERT 2015 [Anm. 9], 161.

59 EBD., 161.

60 EBD., 161.

darstellt. Einen theologisch-christlichen Begriff von Erlösung im Angesicht der von Horkheimer formulierten Gedanken zu erarbeiten könnte verhindern, dass sich das theologische Wissen von Religionslehrer*innen zu einem rein metaphysischen (Herrschafts-)Wissen transformiert, das ein zeitloses Verständnis etwa von Erlösung als möglich suggeriert.

Natürlich findet eine Auseinandersetzung mit der Religionskritik der Aufklärung ebenso in der Fundamentaltheologie statt; die RP könnte jedoch darüber hinausgehend durch den Bezug auf die Religionsphilosophie tiefer in unbekanntes (und wohl auch ‚häretischeres‘) Terrain vordringen und immer wieder mit Studierenden neue Lesbarkeiten der religiösen Tradition(en) ausprobieren. Dabei ist es möglich, in religionsphilosophischen Übersetzungen religiöser Motive und biblischer Erzählungen Interventionen zu entdecken, mit denen eine solche Auseinandersetzung lohnenswert erscheint: Welche möglichen Bildungsgehalte für den RU und das eigene theologische Denken ergeben sich für Studierende, wenn sie diese ‚unorthodoxen‘ Texte (bspw. von Agamben, Badiou, Butler, Derrida, Kristeva, Nancy oder Žižek) einer religionspädagogischen Lektüre unterziehen? Solche Lektüren öffnen neue Denkmöglichkeiten für die religiöse Bildung (der Studierenden, aber auch in weiterer Folge von Schüler*innen): Was geschieht, wenn man sich probeweise der *Berufung* mit Agamben annähert⁶¹, mit Žižek über die Schwierigkeit von *Nächstenliebe* reflektiert⁶² oder Julia Kristevas Ausführungen über den *Glauben*⁶³ nachzuvollziehen versucht? Welche Inspirationen und Irritationen im religiösen Lernen werden ausgelöst, wenn man mit Nancy Überlegungen zur *Anbetung* anstellt⁶⁴ oder Derridas Gedanken über das *Vergeben* in seiner Bedeutung für das profane (Zusammen-)Leben kritisch bedenkt?⁶⁵ Diese Aufzählung macht deutlich, dass es hier nicht einfach um eine direkte und unmittelbare Übernahme der Gehalte dieser Überlegungen geht, die mitunter – aufgrund ihrer ungewohnten Fremde – einiges zumuten, da „zwangsläufig jede Abwandlung eines bekannten Motivs zunächst schrill, unerträglich, unzumutbar, kakophonisch [klingt]“⁶⁶. Dennoch lässt sich hier eine wichtige Ressource für die RP entdecken. Mit Studierenden über *Glauben* im *Zwischenraum* etwa entlang der Überlegungen von Kristeva und dogmatischer Traktate nachzudenken, fordert heraus. Lohnenswert für eine zeitgemäße Neubestimmung des Begriffes,

61 Vgl. AGAMBEN, Giorgio: Die Zeit, die bleibt. Ein Kommentar zum Römerbrief, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2006.

62 Vgl. ŽIŽEK, Slavoj: Liebe deinen Nächsten? Nein, danke! Die Sackgasse des Sozialen in der Postmoderne, Berlin: Volk & Welt 31999.

63 Vgl. KRISTEVA, Julia: Dieses unglaubliche Bedürfnis zu glauben, Gießen: Psychosozial-Verlag 2014.

64 Vgl. NANCY, Jean-Luc: Die Anbetung. Dekonstruktion des Christentums, Zürich: Diaphanes 2012.

65 Vgl. DERRIDA, Jacques: Vergeben. Das Nichtvergebbar und das Unverjähre, Wien: Passagen Verlag 2018.

66 LATOUR 2011 [Anm. 53], 19.

der substantiell gehaltvoll und gegenwärtig relevant ist, erscheint es jedenfalls allemal, da gerade hier diese Spannung zwischen Induktion und Edukation mitgetragen wird.

Man kann davon ausgehen, dass eine derartige Kultivierung theologischen Nachdenkens auch pädagogische Effekte austrägt, die nicht zu vernachlässigen sind: Wo die Unmöglichkeit erfahren wird, theologisches Wissen einfachhin *an sich* an- und übernehmen zu können bzw. als in-sich-geschlossenes positives Wissen misszuverstehen, können Lehrkräfte die Erfahrung machen, dass ein ‚zeitloses‘ Bestimmen der Bedeutung religiöser Begriffe oder Erzählungen nur mit einem bitteren Beigeschmack möglich ist. Für die Gestaltung religiöser Bildungsprozesse mit Schüler*innen ist dies eine wichtige Erkenntnis, gerade, wo Lehrer*innen oftmals noch immer auf eindeutige Bestimmungen der Bedeutung biblischer Erzählungen verweisen möchten⁶⁷ oder über die ‚richtigen‘ Auffassungsweisen theologischer Motive im Vorhinein zu schnell Bescheid zu wissen glauben⁶⁸. Die ständige Konfrontation mit religionsphilosophischen Herausforderungen kann eine Kultur des Wissens mitfördern, die ein Immer-schon-Bescheid-Wissen der Lehrpersonen subversiv unterwandert – und damit ein gemeinsames Nachdenken über die gegenwärtige Bedeutung von Religion erst eröffnet.

5. Eine kurze Schlussbemerkung

Ausgehend von der Spur Norbert Mettes wurde versucht, einen Argumentationsgang zu entfalten, der darlegt, welchen Nutzen eine stärkere Inanspruchnahme der Religionsphilosophie als theologischer Bezugsdisziplin für die RP haben kann. Der Argumentationsgang hat gezeigt, dass es in der Wendung ‚von der Dogmatik zur Religionsphilosophie‘ nicht um eine Bewegung der Ersetzung gehen kann, sondern um eine Ergänzung: Gerade im Hinblick auf die Bildungsaufgabe der Edukation erscheint die Religionsphilosophie als zunehmend aufmerksam zu beobachtende und zu ‚aktivierende‘ Bezugsdisziplin – für kritische Inspirationen und Lesarten religiöser Traditionen in ihrer aktuell-gesellschaftlichen Bedeutsamkeit, als Seismograf für relevante Fragestellungen und nicht zuletzt als Probestein, um die eigenen theologischen Wissenskonzepte auf ihre Bewährung in einer post-säkularen Öffentlichkeit zu befragen. Eine (durch Norbert Mette gelegte) Spur wurde aufgenommen und weitergedacht – es bleibt noch, sie vielgestaltig fortzuführen.

67 Vgl. THEIS, Joachim, Zum Bildungspotential biblischer Texte, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 25/2 (2017) 8–17, 10–11.

68 Vgl. ZILLESSEN, Dietrich: Gegenreligion. Über religiöse Bildung und experimentelle Didaktik, Münster: LIT²2019, 190.

Welche Theologie benötigt die (performative) Religionspädagogik?

Überlegungen zum Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik

Die Autorin

PDⁱⁿ Dr.ⁱⁿ theol. Ulrike Sallandt, Akademische Mitarbeiterin am Institut für Philosophie und Theologie an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (Evangelische Theologie/Systematische Theologie, Grundfragen der Bildung); Master in Philosophie, Ord. Pfarrerin der Lutherischen Kirche in Peru (ILEP).

PDⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Ulrike Sallandt
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Institut für Philosophie und Theologie
Im Neuenheimer Feld 517
D-69120 Heidelberg
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5894-8467>
e-mail: sallandt@ph-heidelberg.de



Welche Theologie benötigt die (performative) Religionspädagogik?

Überlegungen zum Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik

Abstract

Im vorliegenden Beitrag geht es um das Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik. Auf der Grundlage Paul Tillichs korrelativem Verständnis der Beziehung Gott und Mensch wird anhand von Emmanuel Levinas' Konzept der radikalen Alterität die geschöpfliche Grenze des Menschen reflektiert. Das Verständnis der Grenze vertiefe ich im Folgenden schöpfungstheologisch. Als sich immer wieder neu konstituierender Grenzraum fordert sie primär, wahrzunehmen. Infolgedessen erörtere ich die (performative) Religionspädagogik als Wahrnehmungswissenschaft. Dabei vertiefe ich differenziert das Verständnis von Wahrnehmung und begründe das Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik theologisch.

Schlagworte

Schöpfungstheologie – (performative) Religionspädagogik – Grenze – Alterität – Wahrnehmungsvermögen

What theology does (performative) religious education need?

Reflections on the relationship between theology and religious education

Abstract

This article deals with the relationship between theology and religious education. On the basis of Paul Tillich's correlative understanding of the relationship between God and man, Emmanuel Levinas' concept of radical alterity is used to reflect on the creative limit of man. In the following, I deepen the understanding of the border in terms of creation theology. As a border space that is always newly constituted, it primarily demands to be perceived. Consequently, I discuss (performative) religious education as a science of perception. In doing so, I deepen the understanding of perception and give theological reasons for the relationship between theology and religious education.

Keywords

creation theology – (performative) religious education – border – alterity – perception

Einleitung

Ausgehend von der Klärung, was religiöse Bildung heute eigentlich leisten soll und welchen Herausforderungen sie sich stellen muss, erörtere ich in einem ersten Schritt Paul Tillichs Verständnis der Beziehung von Gott und Mensch (Korrelation). Unter Berücksichtigung des Alteritätsbegriffs bei Emmanuel Levinas richte ich neben Tillichs ontologisch-philosophischen Gottesbegriff meine Aufmerksamkeit auf die Bedeutung von Körper- und Sinnlichkeit, mit der der Mensch sich seiner Geschöpflichkeit und somit seiner radikal-konstitutiven Abhängigkeit bewusst wird. Im Anschluss gehe ich auf die (performative) Religionspädagogik ein, die in besonderer Weise von der Wahrnehmung ausgeht, und vertiefe ihr Anliegen entsprechend als Wahrnehmungswissenschaft. Abschließend bringe ich meine Überlegungen zusammen und skizziere ‚die Theologie‘, die als Bezugswissenschaft der Religionspädagogik gegenwärtig im Spannungsfeld von strukturell-räumlicher Veränderung und der Aufwertung von Körper- und Sinnlichkeit Gestalt annimmt.

1. Religiöse Bildung und Religionspädagogik: Herausforderungen

Was macht religiöse Bildung im Kontext heutiger Gegenwartskultur aus? Was bedeutet religiöse Bildung eigentlich? Wie gestaltet sie sich? Bernd Schröder konstatiert aus evangelischer Perspektive: „Die Weitergabe des christlichen Glaubens ist unter den modernen Bedingungen der Pluralität, der Individualisierung in hohem Maße gestaltungs- und reform-, damit zugleich reflexions- und theoriebedürftig geworden.“¹ Schröder bringt konzentriert die vermeintlich großen Herausforderungen religiöser Bildung und damit die Schwierigkeit, die aufgeworfenen Fragen zu beantworten, mit Blick auf die Aufgabe der Religionspädagogik im 21. Jahrhundert zum Ausdruck. Es geht hier um die Plausibilität und Tragfähigkeit des christlichen Glaubens. Diese sogenannte ‚Umformungskrise‘² fordert (religiöse) Bildung heraus. Verstehen wir die religionspädagogische Aufgabe darin, religiöse Kompetenz auszubilden, so geht es darum, (jungen) Menschen erstens religionskundliche Kenntnisse zu vermitteln (Sachkenntnis), zweitens ihnen Raum zu öffnen, die Kompetenz zu erwerben, Phänomene religiös zu deuten, und drittens sozial fähig zu sein, an gemeinschaftlichen Ereignissen (z.B. religiösen Ritualen) zu partizipieren. Gestaltung, Begleitung und Förderung des Sachwissens, der Reflexionsfähigkeit und der sozial-religiösen Praxis stehen

1 SCHRÖDER, Bernd: Religionspädagogik, Tübingen: Mohr Siebeck 2012, 2.

2 Seit Ernst Troeltsch (1865–1923) und Emanuel Hirsch (1888–1972) spricht man von der Umformungskrise; vgl. VON SCHELIHA, Arnulf: Umformung christlichen Denkens in der Neuzeit, in: Saarbrücker Religionspädagogisches 7 (2007).

dabei im Vordergrund.³ Vor dem Hintergrund des kulturell-gesellschaftlichen Wandels in der postsäkularen Gesellschaft sind folgende Implikationen für Wesen und Funktion religiöser Bildung zu berücksichtigen: Erstens verändert sich das ‚Wahrnehmungs- und Aufgabenspektrum‘ der Religionspädagogik. Der Besitz einer scheinbaren Eindeutigkeit religiöser Inhalte, Tradition und Symbolik weichen einer Mehrdeutigkeit und einer Vielgestalt des christlichen Glaubens, seiner Symbole und Ausdrucksformen, seiner Frömmigkeitsstile, seines Erlebens und Erfahrens (bzw. der Wahrnehmung derselben). Zweitens muss konstatiert werden, dass sich die Denkrichtung im religionspädagogischen Diskurs- und Handlungsfeld verändert. Die Überlegungen transzendieren den engeren Bereich der (traditionellen) Religionspädagogik⁴ und zeigen ihre Wirkung im gesellschaftlichen Kontext. Primär ausgehend vom Individuum im Kontext seiner Lebenswirklichkeit (Sozialisation, gesellschaftliches Milieu) setzt der religionspädagogische Diskurs subjekttheoretisch an.⁵ Drittens fordern die kulturellen Transformationsprozesse religiöse Bildung, insbesondere die Religionspädagogik, nicht (mehr) als Anwendungswissenschaft, sondern vielmehr in ihrem hermeneutischen Potenzial als ein komplexes Deutungsgeschehen heraus. Kontextualität wird zum Schlüsselbegriff der Hermeneutik. Die Herausforderung liegt darin, dass Menschen fähig werden, sich inmitten von Pluralitäts-, Alteritäts- und Fremdheitsphänomenen ethisch zu orientieren. Dabei geht es vor allem darum, sich im Angesicht konkurrierender Plausibilitätsstrukturen eigenständig im vielfältigen, zum Teil überfordernden (religiösen) Angebot von Glauben, Weltdeutung und Weltzugangsformen zu positionieren und zurechtzufinden. Jenseits traditioneller Lernorte von Religion unter Berücksichtigung des öffentlichen politischen Raums⁶ ist es Aufgabe religiöser Bildung, die Lebensführung des Einzelnen in der Gesellschaft, dessen Suche nach tragfähigen Konzepten, Ausdrucksformen und Gestaltungsmustern des eigenen Glaubens zu unterstützen. Außerdem muss sich das Denken an der *glokalen* Verquickung kultureller Kontaktzonen orientieren und zugleich lokales Handeln gefördert werden. „Es geht darum, global

3 Vgl. GOJNY, Tanja / LENHARD, Hartmut / ZIMMERMANN, Mirjam: Religionspädagogik in Anforderungssituation. Fachdidaktische Grundlagen für Studium und Beruf, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022, 173–174.

4 Vgl. DOMSGEN, Michael: Religionspädagogik, Leipzig: Ev. Verlagsanstalt 2019, 20. Aus der Darstellung der neuen Anforderungen von Religionspädagogik heute wird klar, dass die vermeintliche traditionelle Theorie auf den Säulen von Kirche, Theologie/reine Wissensvermittlung, Katechetik, Dogmatik/dogmatische Methode, religiöse Symbolik basierte.

5 Vgl. KUNSTMANN, Joachim: Subjektorientierte Religionspädagogik. Modellvorschlag für ein zeitgemäßes Konzept religiöser Bildung, in: ZPT 69/4 (2017) 367–377, 372.

6 Traditionelle Lernorte: Familie, Gemeinde, Schule, Medien (Vgl. SCHRÖDER 2012 [Anm. 1], 14). Für Viera Pirker ist das Christentum durch und durch politisch, und zwar im Sinne von gemeinschaftsgestaltend in „Praxis individueller Umkehr“. Dabei nimmt sie Bezug auf Hannah Arendts Verständnis von Politik (PIRKER, Viera: Subjektorientierte religiöse Bildungsprozesse, in: GÄRTNER, Claudia / HERBST, Jan-Hendrik (Hg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung, Wiesbaden: Springer 2020, 215–232, 224).

zu denken, lokal handeln zu können.“⁷ Komplementäres Denken und Ambiguitätstoleranz, die Fähigkeit, Mehrdeutigkeit auszuhalten und in Beziehung zu setzen⁸, fördern einen bewussten kommunikativen Umgang insbesondere im Zeitalter der von Felix Stalder begrifflich geprägten „Kultur der Digitalität“ (Felix Stalder⁹), sprich der Ent-Ortung der Kommunikation. Es wird deutlich, dass die gegenwärtigen Anforderungen an religiöse Bildung zu konkreten religionspädagogischen Maßnahmen führen müssen. Zu Recht definiert Domsgen die Aufgabe der Religionspädagogik differenziert:

Religionspädagogik ist ein theoriegeleitetes Praxisfach, insofern sie als wissenschaftliche Reflexion auf eine herausfordernde Praxis Bezug nimmt (Wahrnehmung), sie interpretiert (Deutung) und mit dieser Theorie diese Praxis anleiten und verbessern will (Handlungsorientierung).¹⁰

Politisch ist Religionspädagogik insofern, als dass sie im kritisch-konstruktiven Sinne den Einzelnen ausbildet, für sich in der Gemeinschaft Verantwortung zu übernehmen. Dabei treten die Selbstermächtigung des Einzelnen und die Verbesserung der eigenen Lebenssituation im Bewusstsein gesellschaftlichen Zusammenlebens in eine untrennbare Beziehung. Zusammenfassend heißt es in den EKD-Impulsen Demokratie, Bildung und Religion (2020): „Das Wesen religiöser Bildung beinhaltet also die Befähigung zur Selbstkritik und Selbstbegrenzung – aus dem Glauben an Gott, aus Gründen der Vernunft und gerade auch gegenüber der eigenen Wahrheitserkenntnis.“¹¹ Die darin enthaltene „Perspektivengebundenheit [ist] nicht als Selbstzurücknahme misszuverstehen. Im Gegenteil: Demokratiebezogene Bildung in evangelischer Verantwortung zielt auf *reflektierte und artikulationsfähige Positionalität*. Solche Positionalität anzubahnen, ist eine Kernaufgabe religiöser Bildung“, indem sie Raum für „demokratiebezogene Lernprozesse“ eröffnet¹². Vor dem Hintergrund dieser Gebundenheit des Einzelnen erörtere ich im Folgenden zuerst Paul Tillichs Verständnis der Beziehung Gott und Mensch (Korrelation). In einem zweiten Schritt vertiefe ich seinen Gedanken anhand des Alteritätsverständnisses von Emmanuel Levinas.

7 SCHRÖDER 2012 [Anm. 1], 7.

8 Vgl. MEYER-BLANCK, Michael: Ambiguitätstoleranz – eine Dimension religionspädagogischer Hermeneutik?, in: ZPT 74/2 (2022) 172–183.

9 STALDER, Felix / BECK, Wolfgang: „Zur Kultur der Digitalität, Ein Interview von Wolfgang Beck mit Felix Stalder“, in: VALENTIN, Joachim / NORD, Ilona / BECK, Wolfgang: Theologie und Digitalität, Freiburg: Herder 2021, 21–31, 21.

10 DOMSGEN 2019 [Anm. 4], 21.

11 EKD: Demokratie, Bildung und Religion: Gesellschaftliche Veränderungen in Freiheit mitgestalten Impulse der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend für die demokratiebezogene Bildungsarbeit in kirchlichen Handlungsfeldern, Text 134, Hannover: EKD 2020, 25.

12 EBD., 29.

2. Paul Tillich und Emmanuel Levinas

2.1 ‚Sein und Gott‘: Paul Tillichs Verständnis der Beziehung zwischen Gott und Mensch

Paul Tillich zufolge muss ein theologisches System „zwei grundsätzliche Bedürfnisse befriedigen: Es muß die Wahrheit der christlichen Botschaft aussprechen, und es muß diese Wahrheit für jede neue Generation neu denken“¹³. Wahrheit versteht Tillich als ‚Wahrheit für...‘, d.h. als die Art und Weise, wie der Mensch Gott als das, was uns unbedingt angeht, empfängt. Die Art, wie Gott sich dem Menschen offenbart, hat Einfluss auf dessen Verständnis von Wahrheit, insofern Einfluss auf den Wahrheitsbegriff. Tillich spricht von einer „wechselseitigen Abhängigkeit zwischen Gott-für-uns [Offenbarung] und wir-für-Gott“¹⁴. Die „Einheit von Abhängigkeit und Unabhängigkeit zwischen existenziellen Fragen und theologischen Antworten“ nennt er Korrelation¹⁵. Es bestehe einerseits eine absolute Abhängigkeit zwischen Frage und Antwort, andererseits spreche die Theologin und der Theologe allein aus der existenziellen Betroffenheit heraus. Sie bzw. er könne nur aus ihrer bzw. seiner menschlichen Situation heraus antworten, was wiederum bedeute, dass die der Antwort vorlaufende Frage endlich (vor-)bestimmt ist.¹⁶ Ich konzentriere mich an dieser Stelle auf den ersten Band der Systematik und richte dort meine Aufmerksamkeit auf das zweite Spannungsverhältnis vom Sein und der Frage nach Gott. Letztere steht im direkten Zusammenhang mit Tillichs Schöpfer- bzw. Schöpfungsverständnis. Im ersten Spannungsverhältnis von Vernunft und Offenbarung¹⁷ begründet Tillich zuvor die grundsätzliche Voraussetzung des menschlichen Lebens bzw. seiner Vernunft im Wort Gottes. Ausgehend von der Schrift und der Verkündigung verortet Tillich die Korrelation in dem Augenblick, in dem sie sich ereignet. Mit anderen Worten versteht er die Korrelation als eine sich situativ vollziehende ursprünglich-schöpferische Abhängigkeit. „Die vielen verschiedenen Bedeutungen des Ausdrucks ‚Wort‘ sind alle eins in der Bedeutung: ‚Gott ist offenbar‘ – offenbar in ihm selbst, in der Schöpfung, in der Offenbarungsgeschichte, in der letztgültigen Offenbarung, in der Bibel, in den Worten der Kirche und ihrer Glieder.“¹⁸ Im zweiten Spannungsverhältnis vom Sein und der Frage nach Gott¹⁹, auf das ich mich

13 TILlich, Paul: Systematische Theologie I-II, Berlin / Boston: De Gruyter⁹2017, 7.

14 EBD., 65.

15 EBD.

16 Vgl. EBD., 64–70 zum Begriff der Korrelation.

17 Vgl. EBD., 77–168, 82. 137. 168.

18 EBD., 168.

19 Vgl. EBD., 171–300, 257–300.

hier konzentriere, versteht Tillich das Sein als das „unbedingt Mächtige“²⁰. Die Strukturen des Seins untersucht er zunächst aus philosophischer Perspektive.²¹ Im Anschluss betrachtet er ontologische Kategorien „vom Gesichtspunkt ihrer theologischen Bedeutsamkeit aus“²². Vierfach differenziert er das Verhältnis Gott und Welt: (1) Gott als Sein, (2) Gott als Lebendiger, (3) Gott als der Schaffende und (4) Gott in Beziehung. Aus dieser Differenzierung resultiert sein Gottesbegriff: Gott als ‚das, was uns unbedingt angeht‘. Gott ist für Tillich der Grund des Seins bzw. der Grund aller Seinsstrukturen: „Er ist diese Struktur.“²³ Demzufolge sei die Wirklichkeit Gottes den Menschen nur symbolisch greifbar, obwohl oder gerade weil der Mensch getrennt von Gott an Gottes Schöpfung teilhabe.²⁴ Das bedeutet: Die Trennung von Gott ist für Tillich die Vorsetzung für den menschlichen Zugang zu Gott. Allein in dieser Trennung erfahre der Mensch Gott als lebendig. Schöpfung versteht Tillich insofern als eine „grundlegende Aussage über die Beziehung zwischen Gott und der Welt. Sie ist das Korrelat zur Analyse der Endlichkeit des Menschen.“²⁵ Sie „beschreibt kein einmaliges Ereignis“, sondern „deutet auf die Situation der Geschöpflichkeit und ihr Korrelat, das göttliche Schaffen.“²⁶ Tillich spricht in diesem Zusammenhang von der Schöpfung als ursprüngliches Schaffen, als erhaltendes Schaffen und als lenkendes Schaffen Gottes entsprechend der drei Zeitmodi. Die Analogie zum trinitarischen Verständnis wird an dieser Stelle sichtbar.

Im Kontext des ursprünglichen Schaffens (in der Vergangenheit) versteht Tillich die *creatio ex nihilo* als Aussage über die Beziehung zwischen Gott und der Welt. Diese Aussage drücke die negative Abhängigkeit (Inkarnation) und zugleich die positive Teilnahme des Menschen am schöpferischen Sein (Eschatologie) aus. Gott trage die anthropologische Unterscheidung von Essenz und Existenz: Gott ist dieser Unterscheidung vorläufig. Der Mensch habe sich von seinem Grund gelöst, um seine endliche (kreatürliche) Freiheit zu gestalten.²⁷ Insofern heiße „Geschöpf sein [...] beides: wurzeln im schöpferischen Grund des göttlichen

20 TILLICH, Paul: 9. Gläubiger Realismus (1927), in: DANZ, Christian / SCHÜSSLER, Werner / STURM, Erdmann (Hg.): *Ausgewählte Texte*, Berlin / New York: De Gruyter 2008, 173–182.

21 Vgl. TILLICH 92017 [Anm. 13], 171–241.

22 EBD., 194

23 EBD., 244.

24 Vgl. EBD., 247.

25 Vgl. EBD., 257–258.

26 EBD., 258.

27 Vgl. EBD., 319–472, 339–343. Für Tillich koinzidieren Schöpfung und Fall [...], insofern, dass es keinen Moment in Raum und Zeit gibt, an dem das Potentielle der ursprünglichen Schöpfung als solches aktuell wird. [...] Verwirklichte Schöpfung und entfremdete Existenz sind materialiter identisch. [...] Die Schöpfung ist gut, aber sie ist reine Potentialität.“ (343)

Lebens und sich selbst verwirklichen in Freiheit²⁸. Analog zu dieser Zerrissenheit bzw. Zweideutigkeit des Menschen spricht Tillich von der Zeit vor der Schöpfung, die Anteil an allem Geschaffenen habe, zugleich von der Schöpfung in bzw. mit der Zeit, die sich getrennt vom göttlichen Grund menschlich ereigne.²⁹ In diesem schöpferischen Spannungsfeld zwischen göttlichem Grund und endlicher Kreatürlichkeit versteht Tillich den Menschen als Ebenbild Gottes. Allein im Menschen seien die Strukturelemente Gottes auf menschlich zweideutige Weise vorhanden.³⁰ Die menschliche Teilnahme am Rest der Natur müsse vor dem Hintergrund dieser wesenhaften Zweideutigkeit des Menschen bedacht und erörtert werden. Es geht Tillich dabei aus meiner Sicht insbesondere um die gegenseitige Partizipation, die in einem immerwährenden Kampf zwischen Natur, Mensch und Mitmensch sichtbar wird.³¹

Der Mensch vollzieht sich demnach unaufhörlich inmitten seiner Zweideutigkeit. Tillich spricht von Aktualisierung und setzt dabei das menschliche Leben in Beziehung zum *erhaltenden Schaffen Gottes* (in der Gegenwart): Zwischen endlicher Freiheit (der Angst vor dem Nichtsein) und göttlichem Seins-Grund (Teilnahme am Mut) erhalte sich die Welt. Im (menschlichen) Glauben an die tragende Wirklichkeitsstruktur – den tragenden Daseinsgrund Gottes – erkennt Tillich Gottes Schaffen. In diesem Korrelationsgeschehen von Gott (Grund) und Mensch (Glaube) deutet er die Bedeutung des Transzendenten, des schöpferischen (verborgenen) Wirkens Gottes. Es widerfahre den Menschen (im Glauben) inmitten ihrer existenziellen Verstrickungen. Das Symbol des erhaltenden Schaffens Gottes drückt an dieser Stelle die qualitative, dynamische Korrelation zwischen Gott und Mensch aus. „Der Sinn der Raumsymbole für die göttliche Transzendenz ist die Möglichkeit des Widerspruchs und der Versöhnung zwischen unendlicher und endlicher Freiheit.“³²

Anhand des (zukunftsorientierten) *lenkenden Schaffens Gottes* betont Tillich im Spannungsfeld zwischen endlicher Freiheit und göttlichem Schicksal das beständige Handeln Gottes, das den Menschen nicht einschränke, sondern vielmehr „unter den Bedingungen individueller, sozialer und universaler Existenz, durch Endlichkeit, Nichtsein und Angst“³³ begleite. Im Glauben an diese Vorsehung

28 EBD., 261.

29 Vgl. EBD., 263.

30 Vgl. EBD., 265.

31 Vgl. EBD., 267, 526–529.

32 Vgl. EBD., 269

33 EBD., 272.

wende sich der Mensch in innerer Hingabe im Gebet an Gott.³⁴ Tillich warnt in diesem Zusammenhang vor einem radikalen Vorsehungsglauben, der utopisch und insbesondere in Hinblick auf die Theodizee-Frage problematisch sei. Eine konkrete Unterscheidung „in erfüllte und nichterfüllte einzelne oder in Objekte der Prädestination entweder zum Heil oder zur Verdammnis“ sei theologisch unmöglich und widerspreche „der letzten Einheit von Individuation und Partizipation im schöpferischen Grund des göttlichen Lebens“³⁵.

Festzuhalten ist: Wahrnehmen, Deuten, Handeln – die dreifach differenzierte Aufgabe der Religionspädagogik kann anhand Tillichs Korrelationsansatz theologisch begründet werden. Tillich ermöglicht ein Denken des Verhältnisses zwischen existenziellen Fragen und theologischen Antworten, das die Schöpfung als dynamischen Gesamtzusammenhang zwischen Gott, Mensch und Natur kontinuierlich neu verstehen lernt. Als Ebenbild Gottes lebt der Mensch trotz bzw. gerade mitten in seiner existenziellen Zerrissenheit und erkennt im Glauben Gottes Wirken. Der anthropologische Ausgangspunkt ermöglicht es überhaupt (erst), theologisch zu reden, denn allein in der konfliktreichen Beziehung zu Gott ist/wird der Mensch fähig, Gottes Schöpfung wahrzunehmen. Hier knüpft die religionspädagogische Aufgabe an. Es geht darum, dem Akt der Wahrnehmung vermehrt Aufmerksamkeit zu schenken, um zu ‚lernen‘, Gottes Wirken inmitten der eigenen Zerrissenheit zu deuten.

Tillichs Gottesbegriff als das, was den Menschen unbedingt angeht, spricht von Gott aus existenzieller Perspektive des endlichen Daseins und setzt ihn/sie strukturell-ontologisch als Sein der Schöpfung voraus. Damit wird die geschöpfliche Trennung zwischen Gott und Mensch zur Bedingung, die der Mensch nur symbolhaft ‚überwinden‘ kann. Hier deutet sich schon der aus meiner Sicht wesentliche Zusammenhang von Theologie und Religionspädagogik an, der in der Sichtbarmachung Gestalt annimmt. Ursprüngliches und erhaltendes Schaffen Gottes wahrzunehmen und zu deuten vollendet sich theologisch (utopisch) immer wieder im Glauben, der den Menschen ermöglicht, das lenkende Schaffen Gottes zu erkennen. Im Folgenden gehe ich auf Emmanuel Levinas‘ philosophischen Ansatz der radikalen Alterität ein, um die (ethische) Dimension von Körper- und Sinnlichkeit (Geschöpflichkeit) theologisch sichtbar zu machen.

34 Vgl. EBD., 273.

35 EBD., 276.

2.2 Emmanuel Levinas' Begriff der Alterität

Emmanuel Levinas zufolge hat das traditionelle Bild des fähigen, aufgeklärten Menschen seine Überzeugungskraft verloren. Nach der Shoah sucht Levinas danach, das Wesen des Menschen neu zu bestimmen.³⁶ Damit distanziert er sich von philosophischen Denkern wie zum Beispiel Ernst Cassirer, der dem Neukantianismus verbunden ist, sowie Martin Heidegger, der das Dasein fundamentalontologisch denkt. Levinas diagnostiziert scharf, dass der Mensch auf der Suche nach sich selbst immer wieder Gefahr laufe, den Anderen zu vernichten. In Gestalt totalitärer Systeme und Strukturen neige er dazu, sich zu entfremden und dabei das Menschliche aufzulösen.³⁷ Levinas spricht von einer „ontologische[n] Aufblähung, die auf den Anderen lastet bis zur Vernichtung, ontologische Aufblähung, die eine hierarchische Gesellschaft errichtet, sich über die Bedürfnisse des Konsums hinaus aufrechterhält und die keine religiöse Inspiration egalitär machen konnte“³⁸. Dieser ontologischen Denkstruktur setzt Levinas das Denken ausgehend vom Anderen entgegen. Es geht ihm dabei um die ethische Verantwortung für den Anderen, die sich in der Erkenntnis der eigenen Verwundbar- und Sterblichkeit entwickle und begründe.³⁹ In der von ihm ethisch gedeuteten Dimension des biologischen Körpers, der die konstitutive menschliche Abhängigkeit sichtbar macht, begründe sich der unausweichliche Umgang mit Anderen. Erst in dieser Beziehung konstituiere sich der Mensch menschlich und werde fähig, moralisch zu handeln. Die Erkenntnis körperlicher Verletzlich- und Sterblichkeit führt also im Sinne von Levinas dazu, der ethischen Verantwortung für den Anderen fähig zu werden, die ihrerseits zur Veränderung der Identität beitrage. In der Begegnung mit dem Anderen, am Ort des Antlitzes, so Levinas, konstituiere sich das Subjekt.⁴⁰ Die Menschlichkeit des Menschen ereigne sich entsprechend darin, dass er Verantwortung für den Anderen, der er sich nicht entziehen könne, übernehme. Das Antlitz ist demzufolge der Augenblick, in dem der Mensch sich passiv infrage stellen lässt, besser gesagt lassen muss, der ihn von

36 Vgl. LEVINAS, Emmanuel: Wenn Gott ins Denken einfällt. Diskurse über die Betroffenheit von Transzendenz, Freiburg i. Br. / München: Karl Alber ⁴2004 (frz. Org. 1982), 65.

37 Vgl. LEVINAS, Emmanuel: Totalität und Unendlichkeit, Freiburg i. Br. / München: Karl Alber ⁵2014 (frz. Org. 1980), 57, 49–58.

38 LEVINAS, Emmanuel: Humanismus des Anderen Menschen, Hamburg: Felix Meiner 2005 (frz. Org. 1972), Anm. 9, 102 (Orig. 100).

39 Vgl. LEVINAS, Emmanuel: Jenseits des Seins oder Anders als Sein geschieht, Freiburg i. Br. / München: Karl Alber ⁴2011 (frz. Org. 1974), 171.

40 Die Frage, ob die Alterität sich auf Gott /oder den Menschen beziehe, wird von Levinas verschieden beantwortet. Zur Zeit seines Frühwerks zeigt sich, dass „das treffen auf ein Antlitz [...] bereits die Begegnung mit dem transzendenten“ sei. Für Levinas öffnet sich hier in der Begegnung mit dem anderen Menschen der Zugang zum Göttlichen (vgl. DERS. ⁵2014 [Anm. 37], 108). In späteren Schriften arbeitet er einen Unterschied zwischen der Alterität Gottes und der des Menschen heraus.

seiner Gleichgültigkeit zum Menschsein befreit.⁴¹ Entscheidend ist, dass der Mensch in der Übernahme dieser Verantwortung der Gefahr, sich vom eigenen menschlichen Selbst zu entfremden, vorbeugt. Hegelianisch ausgedrückt: In diesem Augenblick hebt sich die Entfremdung auf, die grundsätzliche Gefahr jedoch, dass der Mensch sein Menschsein verliert, bleibt bestehen. Indem der Mensch außerhalb des ihm Vertrauten und Selbstverständlichen tritt, wird sein Selbst infrage gestellt. Das Eigene zu verlassen und Verantwortung für den Anderen zu übernehmen ist Levinas zufolge von einem Gefühl der Unruhe, der Irritation, begleitet, der man nicht ausweichen kann. Bedeutend wird diese darin, dass sie den Menschen in gewisser Form aus seinem isolierten System erweckt, ihn zu Neuem inspiriert.⁴² In dieser Erfahrung konstituiert sich für Levinas der genuine ethische Sinn des (geschöpflichen) Menschseins. Der Mensch nehme die Optik der Ethik ein. Entscheidend ist, dass der freie Mensch erst in dem Augenblick, in dem er die Unruhe wahrnimmt und verantwortet, geboren wird. Er ist dem Anderen unterworfen. Erst indem er Verantwortung übernimmt, kann der Mensch im Sinne Levinas' wahrer Mensch sein. In Analogie zur biologischen Geburt wird der Mensch im Vollzug seiner ethischen Verantwortung vom Anderen zum Leben hervorgebracht.⁴³ Es ist die Dimension der Leiblich- und der Verwundbarkeit, die Levinas zufolge die Bedingung für eine neue Humanität ist.⁴⁴ Erst die Endlichkeit, der „Tod als Alterität par excellence“, ermöglicht, Abhängigkeit und Verwundbarkeit als Potenzial ethischer Unausweichlichkeit zu denken.⁴⁵ Dieses konstitutive Abhängigkeitsverhältnis des Menschen vom Endlichen fordert den Übergang vom ontologischen zum ethischen Denken. Es ist der identitäre Verlust des Menschen, den Levinas vor dem Hintergrund der Shoah herausarbeitet und der danach verlangt, Identität primär ethisch anstatt ontologisch zu denken. Dabei ist er stets der Gefahr ausgesetzt, sich zu polarisieren und sich in der totalitären Ordnung zu verlieren. Die menschliche Suche nach dem Sinn des Lebens beginnt am Ort des Anderen. Der Sinn, der dabei entsteht, ist nicht intentional.⁴⁶ Er entsteht immer wieder aufs Neue und kann demnach ausgehend von keinem System deduziert werden. Hingegen entsteht er am Ort der radikalen Passivität im Augenblick des Mitleidens. Entscheidend ist: Levinas denkt Humanismus im Spannungsfeld von zwei Ordnungen: der Totalität, die das Verbrechen an der Menschheit besiegelt, und der Unendlichkeit, dem ‚Raum‘, den er außerhalb von

41 Vgl. LEVINAS, Emmanuel: „Die Spur des Anderen“, in: DERS. (Hg.): Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie, Freiburg i. Br. / München: Karl Alber ⁶2012, 209–235, 224.

42 Vgl. EBD.

43 Vgl. LEVINAS ⁵2014 [Anm. 37], 400.

44 Vgl. LEVINAS ⁴2011 [Anm. 39], 133–134.

45 LEVINAS ⁵2014 [Anm. 37], 73. 82.

46 Vgl. EBD., 250–251.

System, Struktur und Intentionalität als unausweichliche Unterbrechung des Seins – als Einfall der Exteriorität ins Diesseits – versteht.⁴⁷ Es geht um einen Raum, der von Alterität und Komplexität geprägt ist. Hörbar wird dieser Raum im sogenannten Sagen, der Stimme vom Unendlichen, die von außen ins Sein einbricht. Sinnlich kann sie empfangen werden, allerdings erschwert dadurch, weil sie in der gegebenen Struktur des Gesagten immer wieder droht, unsichtbar und stumm zu bleiben und vom Menschen überhört zu werden.⁴⁸ Daher beschreibt Levinas das Menschsein im Kampf, den der Einzelne nicht wählt, sondern der ihn erwählt, und den er unausweichlich, ohne fliehen zu können, für das Menschsein zu kämpfen hat. Das menschliche Dasein ist von Brüchen und Rissen, Verbrechen bis hin zur Vernichtung markiert, die es eben nicht im Rückzug ins System, sondern im Glauben an die körperliche, biologische und von Levinas ethisch interpretierte Abhängigkeit, d.h. an die „Transzendenz in der Immanenz“ für das Menschsein zu verantworten gilt⁴⁹.

Festzuhalten ist: Wahrnehmen – Deuten – Handeln – die dreifach differenzierte Aufgabe der Religionspädagogik kann ausgehend von Tillichs Korrelationsansatz und anhand von Levinas' Verständnis der radikalen Alterität konkretisiert werden. In radikaler geschöpflicher Passivität erfährt der Mensch seine wahre menschliche Bestimmung. Am Ort seiner ursprünglich-körperlichen Abhängigkeit empfängt er die ethische Verantwortung für den Anderen. Jenseits des Vertrauten und Selbstverständlichen fordert Levinas' Ansatz die Religionspädagogik heraus, den Akt der Wahrnehmung ästhetisch zu schärfen. Dabei geht es darum, das Unsichtbare, das sich unserer Wahrnehmung vermeintlich entzieht, wahrzunehmen und den Akt der Wahrnehmung aus dem intentionalen Kausalitätszusammenhang zu befreien. Religionspädagogisch öffnet sich der Glaube im Raum der Wahrnehmung und ermöglicht über Tillichs Korrelationsansatz hinaus, innen und außen Grenzen zu überwinden. Vereinfacht gesagt: Alle Lebensräume können zu Orten (neuer) religiöser Erkenntnis werden. Gabe (Theologie) und Aufgabe (Religionspädagogik) erscheinen untrennbar.

Im Kontext von Wahrnehmung und jenseits ontologischer Struktur führt die Gewissheit über die eigene Geschöpflichkeit zur tiefen Erkenntnis, dass sich das (wahre) menschliche Leben in der Beziehung der Menschen zu ihren Mitmenschen und zur Umwelt vollzieht. Die Bedeutung dieser geschöpflichen Abhängigkeit kann im Sinne Levinas' vom Menschen nur sinnlich wahrgenommen bzw.

47 Vgl. EBD., 427.

48 Vgl. LEVINAS 2005 [Anm. 38], 95.

49 LEVINAS, Emmanuel: Der Untergang der Vorstellung, in: DERS. (Hg.): Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie, Freiburg i. Br. / München: Karl Alber ⁶2012, 120–139, 131.

empfunden werden. Religionspädagogik erfährt hier die Aufgabe, ästhetische Räume sinnlich-körperlicher Erfahrung zu ermöglichen, zugleich Angebote der Deutung und des Handelns zu öffnen. Geschöpflichkeit, Abhängigkeit, Körperlichkeit und Sinnlichkeit bedeuten absolut, d.h. an und für sich und ebnen einen Zugang zum Unendlichen, lassen (auf) seine Stimme hören. Diese Erfahrung setzt den Menschen in Bewegung, und zwar nicht primär einer eigenen Entscheidung geschuldet, sondern ausgehend von einem Ort außerhalb – sprich theologisch-ethisch – öffnet sich Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsspielraum: ein Leben in ethischer Verantwortung.

Im Folgenden gehe ich auf die (performative) Religionspädagogik, die in besonderer Weise von der Wahrnehmung ausgeht, und vertiefe ihr Anliegen entsprechend als Wahrnehmungswissenschaft. Im Anschluss skizziere ich auf der Grundlage meiner bisherigen Überlegungen *eine* Theologie des Wahrnehmens, die als Bezugswissenschaft der Religionspädagogik Gestalt annimmt, indem sie den Glauben *konstitutiv* als Akt des Wahrnehmens sichtbar macht.

3. Performative Religionspädagogik

Claudia Gärtner definiert unter Berücksichtigung der Entwicklung des Faches Religionspädagogik von einer „politisch- und handlungs- zu einer wahrnehmungs- und ästhetisch-orientierten religionspädagogischen wie auch praktisch-theologischen Hermeneutik“ die performative Religionsdidaktik wie folgt: Religion erschließe sich nicht in der Rede über sie, sondern in der „Beschäftigung mit religiösen Erfahrungen und ihren Deutungsmustern. Und diese sind oftmals ästhetisch, und teils auch leiblich-körperlich geprägt.“⁵⁰ Unter Berücksichtigung der gegenwärtigen Forschungs- und Diskussionslage ist im Sinne von Florian Dinger besser von einer Vielfalt performativer Ansätze auszugehen.⁵¹ Dingers Studie zeigt deutlich, dass die Vielfalt des Verständnisses des Performativen nicht zulässt, von *einer* performativen Didaktik zu sprechen. Die etymologische Problematik konstituiert sich bereits in der Übersetzung des deutschen Begriffs der Performanz. Einerseits mit dem englischen Ausdruck *performance*, andererseits mit dem deutschen Begriff *Performativität* übersetzt, bedeuten sie je Unterschiedliches. Während *performance* – das didaktische Arrangement bzw. die Inszenierung im Sinne eines Theaterstücks – auf Vollzug und Aktion ausgerich-

50 GÄRTNER, Claudia: Ganz schön politisch. Ästhetisch orientiert Religionsunterricht, in: GÄRTNER, Claudia / HERBST, Jan-Hendrik (Hg.): *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung*, Wiesbaden: Springer 2020, 499–518, 504; vgl. auch HEGER, Johannes: *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik*, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2017, 313–314., insb. Anm. 154.

51 Vgl. DINGER, Florian: *Religion inszenieren. Ansätze und Perspektiven performativer Religionsdidaktik*. Tübingen: Mohr-Siebeck 2018, 10.

tet sei, drücke *Performativität* die Kraft und die Resonanz des (stillen) Handelns aus.⁵² Dabei geht es um die Wirkung dessen, was sich unverfügbar, entsprechend unplanbar im performativen Geschehen vollzieht. Didaktisch handelt es von der Förderung des Wissens und zugleich davon, den Umgang mit Nichtwissen zu begleiten.⁵³ Die Dimension von Wirkung und Resonanz verdeutlicht sich in sprachphilosophischen Diskursen. Mittels der Differenzierung in lokutionäre, illokutionäre und perlokutionäre Sprechakte versucht John L. Austin zu verdeutlichen, dass der Gebrauch von Sprache, die Kommunikation, die Bedeutung von Aussagen und deren Inhalt weitreichend verändert. Die Aussage ‚Morgen komme ich‘ kann als ein rein lokutionärer Akt aufgefasst werden, d.h. als reine Aussage. Unter Berücksichtigung des situativen Gebrauchs bekommt sie den Anschein einer Warnung, eines Versprechens oder sogar einer Drohung. Es könnte vermutet werden, dass jemand überzeugt werden soll, in ihm Erwartungen geweckt oder sogar Angst gesät wird. Dieser illokutionäre Akt endet Austin zufolge (erst) im Vollzug. Von diesem unterscheidet er noch einen dritten, den perlokutionären Akt. Er vollende sich (erst) im Wirkungsbereich des Anderen.⁵⁴ Dinger erwähnt neben dem sprachwissenschaftlichen Diskurs die theaterwissenschaftlichen und kulturwissenschaftlichen Diskurse, die das Verständnis der Performanz im religionspädagogischen Kontext jeweils unterschiedlich prägen.⁵⁵ Alle drei leisten einen Beitrag für die Religionspädagogik, indem sie aus unterschiedlicher Perspektive das Unverfügbare in den Blick nehmen. Aus der Perspektive des subjektorientierten religionspädagogischen Ansatzes deute ich diese unverfügbare Abhängigkeit (Leerstelle) räumlich-sozialethisch. Zeitlich – Joachim Kunstmann spricht von der Tradition – geht es um den Resonanzraum, der deutlich macht, dass das Wahrnehmungs- und Deutungsgeschehen religiösen Lernens nicht isoliert stattfindet, sondern abhängig von Vorherigem und Vergangenem (theologisch auch Zukünftigem) anknüpft.⁵⁶ Letzteres drückt die eschatologische Dimension der Hoffnung aus, die die Leerstelle/Grenze theologischen und religionspädagogischen Handelns bewahrt (lenkendes Handeln Gottes). Im Folgenden versuche ich die konfliktreiche Komplexität des performativen Ansatzes ausgehend von der Perspektive der „Religionspädagogik als Wahrnehmungswis-

52 Vgl. ZILLESSEN, Dietrich: Performativer Religionsunterricht? Gedankengänge im unsicheren Gelände, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 60/1 (2008) 31–39, 34; vgl. DINGER 2018 [Anm. 51], 84.

53 Vgl. ZILLESSEN 2008 [Anm. 52], 32.

54 Vgl. AUSTIN, John L.: Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with words), Stuttgart: Reclam 1986 (1979), 126–136; vgl. Bezug zum performativen RU DRESSLER, Bernhard: Art. Performativer Religionsunterricht (2015), in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet, <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogisches-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/performativer-religionsunterricht-evangelisch/h/711eb6e4a849aed7d626d9f97be3c199/> [abgerufen am 06.04.2023].

55 Vgl. DINGER 2018 [Anm. 51], 23. An dieser Stelle kann ich nicht weiter darauf eingehen.

56 Vgl. KUNSTMANN 2017 [Anm. 5], 376.

senschaft“⁵⁷ in Kürze zu verdeutlichen, um sie im Anschluss theologisch zu reflektieren.

3.1 Komplexität der Wahrnehmung

Der Übergang der Religionspädagogik von einer handlungs- zu einer wahrnehmungsorientierten Religionspädagogik (s.o.) birgt die Gefahr einer funktionalistischen Engführung.⁵⁸ Um dieser Gefahr vorzubeugen, ist es entscheidend, das Wahrnehmungsgeschehen als eine ‚synthetische Leistung‘ vom Seh- und Interpretationsakt zu verstehen.⁵⁹ Es geht darum, die leiblich-situierte Bedingtheit vom Akt der Wahrnehmung mit der hermeneutischen Dimension von Sinn/Sinngebung als das von Hans-Günther Heimbrock begrifflich geprägte „dynamische[...] Kontinuum“⁶⁰ zu denken. Folglich drückt die Wahrnehmung einen komplexen ästhetischen Prozess aus, der die Dimension von Urteilen und Handeln umfasst und damit die eigene Positionalität kritisch wahrnimmt, die wiederum erst die eigenen Erfahrungen von Welt, Umwelt und Mitmensch ermöglicht. Mit anderen Worten ist die Selbstwahrnehmung im lebensweltlichen Kontext Voraussetzung für die eigenen Erfahrungen und Erkenntnisse. Im Bewusstsein der eigenen Fragilität sensibilisiert Religionspädagogik dazu, neu und anders wahrzunehmen, und ermöglicht, Denk- und Systemstrukturen zu unterlaufen. Dabei ist der Gebrauch der eigenen Sinne relevant, denn die Sinne ermöglichen es, „die Leibbezogenheit allen Wahrnehmens“ zu erkennen und darin die Bedeutung von Raum und Körper⁶¹. Ontologisch-gesetzten (Denk-)Systemen wird emanzipatorischer Widerstand geleistet, Körper und Sinne ermöglichen nicht nur mehr zu sehen, sondern Kritik an Gegebenem zu üben, innezuhalten und Perspektiven zu wechseln.⁶² Es handelt sich bei der Wahrnehmung demnach um einen dauerhaften Prozess.⁶³ Mit dieser Ausrichtung auf die Eingebundenheit des Einzelnen in seiner Lebenswelt erfährt diese als Ort theologischer Erkenntnis (loci theologicus) Bedeutung.⁶⁴ Insbesondere in der „Ausrichtung auf die Zukunft, auf Gott hin“ ermöglicht die wahrnehmungswissenschaftliche Perspektive die „entschei-

57 HEGER 2017 [Anm. 50], 287.

58 Vgl. EBD., 314.

59 Vgl. EBD., 316.

60 Vgl. HEIMBROCK, Hans-Günther: Wahrnehmung als Element der Wahrnehmung, in: GRÖZINGER, Albrecht / PFLEIDERER, Georg (Hg.): „Gelebte Religion“ als Programmbegriff Systematischer und Praktischer Theologie, Zürich: TVZ 2004, 65–91, 73–76.

61 HEGER 2017 [Anm. 50], 318.

62 Vgl. EBD., 335–336. Antje Roggenkamp spricht von der „Verlangsamung des interpretativen Zugriffs“ (ROGGENKAMP, Antje: Religionshaltige Popularkultur. Etüden über „implizite“ und „explizite“ Religion am Beispiel „Matrix“, in: Theo-Web 2/1 (2003) 36–46, 45); theologische Überlegungen wie die von Hartmut von Sass über den Perspektivismus (2019) könnten hier zur theologischen Fundierung der Multiperspektivität – die mit dem Fokus auf die Lebenswirklichkeit per se gegeben ist – führen.

63 Vgl. HEGER 2017 [Anm. 50], 319.

64 Vgl. EBD., 351.

dende Grenze religionspädagogischer Forschung“, d.h. den Verweis auf die Unverfügbarkeit des Subjekts und seiner Erkenntnis.⁶⁵ Diese Grenze muss theologisch legitimiert und fundiert sein, um einer weiteren Gefahr, Religionspädagogik auf analytisches kulturwissenschaftliches Denken zu reduzieren, vorzubeugen.⁶⁶ Ebenso muss die Religionspädagogik als Wahrnehmungswissenschaft theologisch fähig sein, das Wahrgenommene in Beziehung zum christlichen Glauben, zu Kirche und Tradition, raumzeitlich zu analysieren (korrelativer Tradition)⁶⁷. Letzteres sichert die normative Dimension der Religionspädagogik, die kulturelles Handeln und Gestalten (erst) orientiert. Unter diesen Bedingungen wird die „Welt und das menschliche Leben theologisch konsequent als theologierelevanter Erfahrungsraum (Gottes)“ gedacht, die qualitative Differenz von Gott und Mensch theologisch anerkannt, gestaltet und damit dem Anspruch „korrelativen Denkens“ theologisch entsprochen.⁶⁸ Festzuhalten ist, dass Religionspädagogik als Wahrnehmungswissenschaft nicht bei den ästhetischen und performativen Herausforderungen der kulturwissenschaftliche Wende (*performative turn*) für die Erziehungswissenschaft stehen bleiben kann, sondern ihr Ertrag theologisch darüber hinausgeht bzw. hinausgehen muss, will sie denn ihrer Aufgabe, normative Orientierung zu bieten, nachkommen.

3.2 Theologie als Bezugswissenschaft der (performativen) Religionspädagogik

Unter Berücksichtigung der Spielarten performativer Didaktik, der semiotischen, gestaltpädagogischen und poststrukturalistischen Ausrichtung, zeigt sich, dass insbesondere der gestaltungspädagogische Ansatz von Silke Leonhard⁶⁹ sowie der poststrukturalistische von Dietrich Zilleßen⁷⁰ für meinen vorliegenden Beitrag relevant sind. Dies begründet sich einerseits in der körperlichen Dimension, die Leonhard als religiösen Lernort stark macht, andererseits in der philosophisch und theologisch begründeten Suche nach dem Unverfügbaren im Sinne Zilleßens. Kurz: Der unverfügbare Raum der Transzendenz und die geschöpfliche Dimension der (körperlichen) Abhängigkeit bzw. sinnlichen Empfänglichkeit des Menschen ebnet aus meiner Sicht den entscheidenden Grundriss, auf dem eine Theologie der Wahrnehmung als *die* theologische Bezugswissenschaft der Religionspädagogik sichtbar wird. Im Spannungsfeld ‚von dem, was uns unbedingt angeht‘ (Tillich) und der menschlichen Zerrissenheit muss der Mensch lernen,

65 EBD.

66 Vgl. EBD., 354.

67 Vgl. EBD., 355.

68 EBD., 329.

69 LEONHARD, Silke: *Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs*, Stuttgart: Kohlhammer 2006.

70 ZILLESSEN 2008 [Anm. 52].

seine Lebenswirklichkeit körperlich-sinnlich wahrzunehmen, das Wahrgenommene als Ort theologischer Erkenntnis anzuerkennen und es zu deuten. Entscheidend dabei ist es, dass der Wahrnehmungsprozess selbst nicht als vom fähigen Subjekt (ontologisch gesichert) initiiert gedacht wird, sondern vielmehr als Gabe (Theologie) und Aufgabe (Religionspädagogik) der radikalen Alterität (Gottes). Dieser Spannung ist der Mensch im Sinne Levinas im Schöpfungsgeschehen ausgeliefert. Gott als ontologisch-gesetzte Raumgrenze unserer Existenz impliziert die konstitutiv qualitative Differenz zwischen Schöpfer und Geschöpf. Differenz- bzw. alteritätssensibel kann der Mensch diese Trennung nur sinnlich am eigenen Körper im Glauben empfangen und wahrnehmen, auf diese Weise Erkenntnis über sich und andere erfahren und allein dadurch menschlich – an dem von Gott eingeräumten Ort der Beziehung – ethisch leben. Die Grenze wird als Lebensraum, den es zu gestalten gilt, erfahren. Die ontologisch-philosophisch gedachte Schöpfungsordnung (Tillich) hole ich im Sinne Levinas ethisch-transzendent ein, indem ich alteritätssensibel das von Gott Gegebene (Unverfügbare) bedingungslos theologisch und sozialetisch anerkenne. Zilleßen spricht theologisch zu Recht mit Blick auf den performativen Religionsunterricht von einem messianischen Projekt: „Eine Verheißung, Sprache für alle, in der jeder als Person angesprochen, d.h. unabhängig von dem Gesagten bejaht wird. Innerhalb der Konvention lassen sich Handlungsspielräume gewinnen – durch das performative Ereignis des Anderen.“⁷¹ Den theologisch legitimierten dynamischen Raum der Beziehung ausgehend vom Anderen, das Sagen, gilt es demnach aus meiner Sicht religionspädagogisch im Kontext der gegebenen Strukturen (des Gesagten) immer wieder wahrzunehmen, zu deuten und entsprechend zu gestalten. Zilleßen spricht von einer inneren Transformation als Folge des (stillen) Handelns, d.h. der Wirkung der performativen Kraft (s.o.). Darin begründet sich aus meiner Sicht theologisch die politische Dimension religiöser Bildung, die post-strukturalistisch kritisch sich für „das Recht auf gewaltfreie religiöse Bildung“ einsetzt, gegebene Strukturen hinterfragt und für Alternativen sensibilisiert⁷². Lern-Räume zu schaffen, die ermöglichen, die Verbindung struktureller und individueller gesellschaftlicher Veränderung wahrzunehmen, begründet sich theologisch darin, sich mit *allen* Sinnen – anstatt nur mit der Ratio – auf die von Gott geschaffenen Beziehungs-Räume (passiv) einzulassen. Gott ist das, was uns unbedingt angeht, und nicht nur das, was wir mit der *Ratio* meinen zu erkennen und artikulieren. Die von Gott geschaffenen Zwischenräume, die sich als Vielfalt

71 ZILLESEN 2008 [Anm. 52], 36.

72 PIRKNER, Viera: Subjektorientierte religiöse Bildungsprozesse – medial gespiegelt – in Response auf Judith Könemann, in: GÄRTNER, Claudia / HERBST, Jan-Hendrik (Hg.): *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung*, Wiesbaden: Springer 2020, 215–232, 228.

unserer individuellen Lebensräume in qualitativ geschöpflicher Differenz zum Schöpfer immer wieder neu konstituieren, wahren die Leerstelle des menschlich Unverfügbaren. Allein körperlich-sinnlich, d.h. präkognitiv, ist der Mensch fähig, trotz bzw. gerade wegen seiner Zerrissenheit den komplexen Raum Gottes (fragmentarisch) wahrzunehmen, anstatt Gott primär kognitiv zu thematisieren (zu verdinglichen), ihn raumlos zu machen und nur über ihn zu reden. Zugleich fordert der körperlich erfahrbare Raum, kontinuierlich nach Anschluss- und Deutungsmöglichkeiten christlicher Tradition (zeitlich) und Gegenwartskultur (räumlich) zu suchen. Konkret bedeutet das, dass Theologie geschöpfliches Leben als Leben im dynamischen Grenzraum denken muss, der menschliches Leben in Beziehung erst ermöglicht, zugleich unter Berücksichtigung der Körperlichkeit begrenzend schützt. Vom Menschen gesetzte Grenzen, nicht mehr tragbare Dichotomien, Konstrukte, die sich diesem geschöpflichen Raum entziehen, werden im Bewusstsein der allen menschlichen Geschöpfen gemeinsamen Abhängigkeit bzw. ethischen Verantwortung kontinuierlich hinterfragt, überwunden und/oder verschoben. Dabei geht es darum, theologisch die radikale Alterität Gottes anzuerkennen und religionspädagogisch – im Bewusstsein des unverfügbaren dynamischen Grenzraumes – kontinuierlich strukturelle Verantwortung zu übernehmen.⁷³

73 Katrin Bederna und Claudia Gärtner machen diesen Anspruch anhand ihrer fünf Thesen zur religiösen Bildung nachhaltiger Entwicklung (rBNE) deutlich (vgl. BEDERNA, Katrin / GÄRTNER, Claudia: Dramatisch! Irrelevant? Gott suchen, erfahrungsbezogen theologisieren und solidarisch unterbrechen. Fünf Thesen zu religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: rpi loccum 2 (2022) 18–23.

Marius de Byl

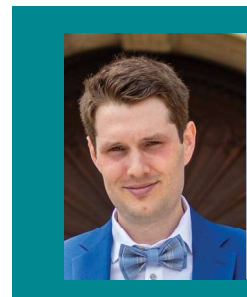
Der Religionsunterricht als Übersetzungsraum von Theologie?

Eine übersetzungstheoretische Relationierung von Theologie und Religionspädagogik im Kontext religiöser Bildung

Der Autor

Marius de Byl, MEd, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Katechetik der Katholisch-Theologischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum.

Marius de Byl, MEd
Lehrstuhl für Religionspädagogik und Katechetik
Ruhr-Universität Bochum
Universitätsstraße 150
D-44801 Bochum
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0999-8481>
e-mail: marius.debyl@rub.de



Der Religionsunterricht als Übersetzungsraum von Theologie?

Eine übersetzungstheoretische Relationierung von Theologie und Religionspädagogik im Kontext religiöser Bildung

Abstract

Der vorliegende Beitrag wagt den Versuch einer übersetzungstheoretischen Relationierung von Theologie und Religionsunterricht. Hierbei werden nach einer (1) kurzen thematischen Hinführung und der sich anschließenden (2) Grundlegung religionsunterrichtlicher Rahmenbedingungen (3) Konturen eines kontextuellen Theologieverständnisses insbesondere im Horizont Öffentlicher Theologie als Reflexionspraxis profiliert, um schließlich (4) die Verortung des nachgezeichneten Theologieverständnisses innerhalb des Religionsunterrichtes religionspädagogisch wie übersetzungstheoretisch zu reflektieren und den Religionsunterricht als Übersetzungsraum zu rahmen. Der Beitrag schließt (5) mit einem Fazit.

Schlagworte

Religionsunterricht – Theologie – Öffentlichkeit – Reflexionspraxis – Übersetzung

Religious education as a translation space of theology?

Translation studies as a link between theology and religious education in the context of teaching practice

Abstract

This article attempts a translation-theoretical relation between theology and religious education. After a (1) brief thematic introduction and the subsequent (2) grounding of the framework conditions for religious education, (3) contours of a contextual understanding of theology, especially in the horizon of public theology as a practice of reflection, are profiled in order to finally (4) reflect on the location of the traced understanding of theology within religious education in terms of religious education pedagogy and translation theory and to frame religious education as a space of translation. The article ends (5) with a conclusion.

Keywords

religious education – theology – public sphere – reflection practice – translation

1. Theologie auf ‚Abschiedstour‘?

Gegenwärtig wirken wohl insbesondere die Transformationsdynamiken von zunehmender Säkularisierung und eine Entwicklungstendenz hin zu einer Versachkundlichung des Religionsunterrichtes¹ auf religiöse Bildungsprozesse im Kontext Schule ein. Die grundsätzliche Begegnung mit dem Religiösen im Kontext des Religionsunterrichts – ohne an dieser Stelle bereits konfessionell bedingte Rahmungen zu schaffen – werden immer individueller und dispersiver dekodiert, um in demselben Maße rekodiert zu werden: „Tradierte Inhalte und Praxisformen werden individuell zerlegt, neu konstruiert, synkretistisch vermengt und in andere Formen und Formate [...] überführt.“²

Eine nicht nur religionspädagogisch virulente Konsequenz dieser Dynamiken ist die, für den thematischen Rahmen dieses Themenheftes, relevante Frage nach der konkreten, kontextsensitiven und religionspädagogischen Verortung von Theologie innerhalb des Religionsunterrichts. Anders formuliert: Inwiefern ist Theologie für den Religionsunterricht überhaupt (noch) konstitutiv? Hat sich der Religionsunterricht nicht schon längst von der Theologie als zentraler Bezugswissenschaft verabschiedet? Ist für die Durchführung des Religionsunterrichtes nicht längst eine religionskundliche Perspektive im Rahmen eines vergleichenden religionswissenschaftlichen Ansatzes maßgebend?³ Formulierungen wie etwa im Kernlehrplan für Katholische Religionslehre in Nordrhein-Westfalen, die Katholische Theologie als Bezugswissenschaft jenes Faches profilieren, auf Grundlage derer es Religion, Religiosität sowie konkret den christlichen Glauben in der Binnenperspektive zu erschließen gilt⁴, wirken in diesem Zusammenhang konsequenterweise antiquiert.

Nach einer kurzen Grundlegung der Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts am Beispiel Nordrhein-Westfalens mit Querverweisen auf die gesamte Bundesrepublik erfolgt auf der Grundlage einer kontextuellen Annäherung an Theologie – insbesondere im Horizont öffentlich-theologischer Implikationen –

-
- 1 Vgl. SCHWEITZER, Friedrich: Das Theologische der Religionspädagogik. Grundfragen und Herausforderungen, in: SCHLAG, Thomas / SUHNER, Jasmine (Hg.): Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik, Stuttgart: Kohlhammer 2017 (= Religionspädagogik innovativ 17), 13; ENGLERT, Rudolf: Das Theologische der Religionspädagogik. Grundfragen und Herausforderungen, in: SCHLAG, Thomas / SUHNER, Jasmine (Hg.): Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik, Stuttgart: Kohlhammer 2017 (= Religionspädagogik innovativ 17), 28–29.
 - 2 GRÜMME, Bernhard: Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung, Freiburg i. Br.: Herder 2021, 167.
 - 3 Vgl. zu diesem religionspädagogischen Diskurs grundlegend METTE, Norbert / SELLMANN, Matthias (Hg.): Religionsunterricht als Ort der Theologie, Freiburg i. Br.: Herder 2012 (= Quaestiones Disputatae 247) sowie SCHLAG, Thomas / SUHNER, Jasmine (Hg.): Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik, Stuttgart: Kohlhammer 2017 (= Religionspädagogik innovativ 17).
 - 4 MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre (Düsseldorf 2019), 9, in: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/204/g9_kr_klp_3403_2019_06_23.pdf [abgerufen am 30.03.2023].

und unter Bezugnahme auf den Übersetzungsbegriff die Verortung des entfalten Theologieverständnisses innerhalb des Religionsunterrichts. Es gilt abschließend, diesen vor dem Hintergrund der im Beitrag entwickelten Dynamiken sowie seiner religionspädagogischen und -didaktischen Potentiale ansatzweise zu reflektieren.

2. Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts

Qua Schulgesetz gilt für Nordrhein-Westfalen, dass der Religionsunterricht „nach Bekenntnissen getrennt in Übereinstimmung mit den Lehren und Grundsätzen der betreffenden Kirche oder Religionsgemeinschaft erteilt“⁵ wird. Als *res mixta* unterliegt der bekenntnisorientierte Religionsunterricht der staatlichen Schulaufsicht, entsprechende Kirchen oder Religionsgemeinschaften haben aber gleichzeitig ein Recht auf Einsichtnahme in den jeweiligen Unterricht.⁶ Ein derart fundierter Religionsunterricht, der sich als identitätsstiftend und kritisch-emanzipatorisch versteht⁷, „hat den (religions-) mündigen Menschen zum Ziel, der in der Lage ist, eigenverantwortlich seine eigenen religiösen Positionen und seine eigene Glaubenshaltung dialogisch mit Gläubigen anderer Religionen und Vertretern nichtreligiöser Weltanschauungen zu kommunizieren und umzusetzen.“⁸

Ein so profilierter bekenntnisorientierter Religionsunterricht legt seinen Fokus ferner auf die Frage nach Gott „als Zentrum allen Redens über Religion“ und ist daher „konstitutiv konfessionell gebunden“⁹. Doch inwiefern bildet dies den gesellschaftlichen status quo ab, der soeben mit einschneidenden Transformationsprozessen in Verbindung gebracht wurde? So lässt sich bei einem Blick auf die Entwicklungen im Kontext zunehmender Konfessionslosigkeit¹⁰ konstatieren, dass im Jahr 2022 erstmals „weniger als die Hälfte der Deutschen Mitglied

5 MINISTERIUM DES INNERN DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15.02.2005 mit Stand vom 01.04.2023, §31 Abs 1.

6 Vgl. EBD., §31 Abs 5.

7 Vgl. Gemeinsame Erklärung der an der Durchführung des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen beteiligten Kirchen, Religionsgemeinschaften und des Beirates für den Islamischen Religionsunterricht Düsseldorf, den 31. Mai 2016, 2.

8 EBD., 3.

9 EBD. Seit dem Schuljahr 2018/19 besteht zudem die Möglichkeit, katholische und evangelische Schüler*innen im Rahmen des sog. ‚kokoRU‘ gemeinsam zu unterrichten; im Schuljahr 2021/22 wurden mehr als 108.500 Kinder und Jugendliche an insgesamt 536 Schulen in einem entsprechenden Konzept unterrichtet, vgl. <https://www.schulministerium.nrw/konfessionelle-kooperation-im-religionsunterricht>. Dem Modell geht der von beiden Kirchen zu konstituierende Konsens über diese Möglichkeit voraus.

10 Vgl. hierzu grundlegend KÄBISCH, David: Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung, Tübingen: Mohr Siebeck 2014 (= Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 14); DOMSGEN, Michael / EVERS, Dirk (Hg.): Herausforderung Konfessionslosigkeit. Theologie im säkularen Kontext, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2014; sowie KROPAČ, Ulrich / SCHAMBECK, Mirjam (Hg.): Konfessionslosigkeit als Normalfall. Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten, Freiburg i. Br.: Herder 2022.

einer Kirche“¹¹ waren. Zwar muss diese Entwicklung mit einigen Differenzierungen zwischen den Bundesländern betrachtet werden¹², jedoch ist der letztlich länderübergreifende und kontinuierliche Mitgliederverlust innerhalb der beiden Großkirchen statistisch längst erwiesen.¹³ Sicherlich evoziert die hinter der Zuschreibung ‚konfessionslos‘ stehende Semantik nicht nur wegen ihrer Unschärfe erheblichen Klärungsbedarf.¹⁴

So kann der, primär auf formaler Ebene zu lokalisierende, Begriff der ‚Konfessionslosigkeit‘ nicht das Spektrum subjektiver Einstellungen und Haltungen in diesem Zusammenhang erfassen, „das in der entsprechenden individuellen Ausprägung wahrgenommen werden muss.“¹⁵ Eine klare Tendenz zur Infragestellung, beziehungsweise zur individuellen Pluralisierung religiös tradierter Inhalte, ist jedoch nicht von der Hand zu weisen.¹⁶

Inwiefern kann sich ein solcher Religionsunterricht, der sich primär an Bekenntnissen orientiert, die offensichtlich – zumindest auf formaler Ebene – dieses Alleinstellungsmerkmal, welches ihn beispielsweise von religionskundlichen Zugängen unterscheidet, noch vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen

11 Vgl. SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.): Katholische Kirche in Deutschland. Zahlen und Fakten, Bonn 2022, 74.

12 So differenziert beispielsweise Gert Pickel zwischen einer immer noch in Westdeutschland bestehenden „Kultur der Konfessionszugehörigkeit“ sowie einer „Kultur der Konfessionslosigkeit“ in Ostdeutschland. Insgesamt weist er allerdings für beide Gebiete ein kontinuierliches Wachstum der Gruppe der Konfessionslosen nach. Vgl. PICKEL, Gert: Religion, Konfessionslosigkeit und Atheismus in der deutschen Gesellschaft – eine Darstellung auf der Basis sozial-empirischer Untersuchungen, in: THÖRNER, Katja / THURNER, Martin (Hg.): Religion, Konfessionslosigkeit und Atheismus, Freiburg i. Br.: Herder 2016, 189–190.

13 Vgl. EBD.

14 Blickt man im Rahmen von Konfessionslosigkeit zunächst ausschließlich formal wie quantitativ auf die jeweiligen Mitgliedszahlen der beiden christlichen Großkirchen, so offenbart sich jene Wucht exemplarisch an den Ergebnissen einer Studie des Forschungszentrums Generationenverträge an der Albert-Ludwig-Universität Freiburg in Kooperation mit der Evangelischen Kirche in Deutschland sowie der Deutschen Bischofskonferenz. Auf der Grundlage der annahmebasierten Mitgliederentwicklung der evangelischen und katholischen Kirche in Deutschland liegt u.a. ein zentrales Ergebnis jener Studie in der Prognose der konkreten Mitgliedszahlen für das Jahr 2060: Im Zeitraum zwischen den Jahren 2017 und 2035 werden sich die Mitgliedszahlen beider Kirchen – in Summe – von 44,8 Millionen um etwa 22 Prozent auf 34,8 Millionen verringern, bis 2060 gar um etwa 49 Prozent auf 22,7, vgl. FORSCHUNGSZENTRUM GENERATIONENVERTRÄGE AN DER ALBERT-LUDWIG-UNIVERSITÄT FREIBURG IN KOOPERATION MIT DER EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND UND DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ: Langfristige Projektion der Kirchenmitglieder und des Kirchensteueraufkommens in Deutschland, in: https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/diverse_downloads/dossiers_2019/2019-05-02_Projektion-2060_EKD-VDD_FactSheets_final.pdf [abgerufen am 30.03.2023]. Dies gilt im Übrigen nicht nur für Deutschland, sondern auch im internationalen Vergleich für fast alle Länder Westeuropas sowie überdies für einige in Osteuropa. In diesem Zusammenhang werden aufgrund massiver Abbrüche Spanien, Belgien, die Niederlande und Großbritannien nicht zuletzt genannt, vgl. hierzu PICKEL 2016 [Anm. 12], 189–190.

15 EISENHARDT, Saskia: Als ob es Gott gäbe. Theologisieren mit religionsfernen Jugendlichen, Stuttgart: Kohlhammer 2022 (= Religionspädagogik innovativ 54), 105. Die soeben skizzierte gewissermaßen Klassifizierung unterschiedlicher Typen der Konfessionslosigkeit impliziert dieses Problembewusstsein und bietet einen diesbezüglichen Präzisierungsvorschlag. Letzterer kann folglich nur im Zusammenspiel mit weiteren Begriffen erfolgen, die im Rahmen dieses Spektrums entscheidende Differenzierungspotentiale offerieren, indem sie die Dimensionen von Religion und Religiosität traktieren und sich so der religionspädagogischen Praxis in differenzierterer Form annähern können.

16 Vgl. GRONOVER, Matthias: Religiositätsstile von Schüler:innen als Teil religiöser Vielfalt im Religions- und Ethikunterricht, in: KROPAČ, Ulrich / SCHAMBECK, Mirjam (Hg.): Konfessionslosigkeit als Normalfall. Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten, Freiburg i. Br.: Herder 2022, 65–69.

Realität und der Prognosen eines noch stärkeren Rückgangs konfessioneller Bindungen innerhalb der nächsten Dekaden legitimieren?

Es bedarf einer kontextsensitiven Annäherung an den Komplex ‚Theologie‘, der an diese Dynamiken gleichsam (selbst-)kritisch wie produktiv anschließen kann.

3. Konturen eines kontextuellen Theologieverständnisses

3.1 (Öffentliche) Theologie als Reflexionspraxis

Theologie¹⁷, in christlicher Fundierung auf die für sie konstitutive, im Glauben eröffnete personale Beziehungsperspektive von Gott und Mensch bezugnehmend¹⁸, realisiert sich pluriform und in der Klaviatur einer konkreten Kontextualisierung. Es reicht daher nicht aus, „sie als systematische Reflexion der christlichen Religion zu verstehen, insofern die christliche Religion eben aus ganz unterschiedlichen Perspektiven [...] in den Blick genommen werden kann.“¹⁹

So erhält das Forschungsfeld der ‚Öffentlichen Theologie‘ angesichts der nachgezeichneten, gesellschaftlichen Dynamiken sowie des im weiteren Verlauf noch einzuspielenden Übersetzungsdiskurses innerhalb der Religionspädagogik insofern besondere Relevanz, als Theologie in derartiger Kontextualisierung versucht, „die Befragung der eigenen Traditionsquellen der Theologie mit größtmöglicher Kommunikabilität im allgemeinen politischen und gesellschaftlichen Diskurs zu verbinden.“²⁰ Ausgehend von jenen Rahmenbedingungen zunehmender Transformationen, die christliche Traditionen in ihrer Relevanz kritisch anfragen, kommt der Anspruch, der aus einem öffentlich gewendeten Theologieverständnis resultiert, dem Versuch einer gleichsam sprach- wie positionssensiblen Antwort hierauf gleich: „Öffentliche Theologie schließt sich also nicht in eine selbstgenügsame Gegengemeinschaft mit ihrer eigenen Sprache von der Welt ab, son-

17 θεός und λόγος verweisen hierbei zunächst auf die Wurzeln eines praktizierten Zusammenhangs der Dimensionen ‚Gott‘ und ‚Sprache‘. Vgl. hierzu beispielsweise SECKLER, Max: Theologiein. Eine Grundidee in dreifacher Ausgestaltung: zur Theorie der Theologie und zur Kritik der monokausalen Theologiebegründung, in: Theologische Quartalschrift 163/4 (1983) 250.

18 Theologie ist daher grundlegend als Reflexionspraxis von Religion zu bezeichnen. Vgl. hierzu beispielsweise KÖNEMANN, Judith: Art. Religion, in: WiReLex (2015) 5; SCHAMBECK, Mirjam: Was das Theologisieren mit Kindern über das Geschäft der (Praktischen) Theologie und das Verständnis des Religionsunterrichts verrät. Bausteine einer Wissenschaftstheorie, in: METTE, Norbert / SELLMANN, Matthias (Hg.): Religionsunterricht als Ort der Theologie, Freiburg i. Br.: Herder 2012 (= Quaestiones Disputatae 247), 276.

19 DRESSLER, Bernhard: Warum und auf welche Weise Religionspädagogik als Theologie zu betreiben ist. Überlegungen zur Theologizität der Religionspädagogik, in: SCHLAG, Thomas / SUHNER, Jasmine (Hg.): Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik, Stuttgart: Kohlhammer 2017 (= Religionspädagogik innovativ 17), 88.

20 BEDFORD-STROHM, Heinrich: Öffentliche Theologie in der Zivilgesellschaft, in: HÖHNE, Florian / OORSCHOT, Frederike van (Hg.): Grundtexte Öffentliche Theologie, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2015, 215.

dern versteht die Sprache der Welt zu sprechen und mit der Welt in Dialog zu treten.“²¹

Eine der zentralen Aufgaben Öffentlicher Theologie lässt sich folglich im Horizont von Mehrsprachigkeit als Sprachsensibilität für die „Sprachwelten der pluralen Öffentlichkeiten“ verorten.²² Der diesbezügliche Plural betont zugleich die Heterogenität von ‚Öffentlichkeit‘ als funktional ausdifferenzierte und distinkte Teilöffentlichkeiten.²³

Im weiteren Verlauf dieses Beitrags wird dieser Gedanke übersetzungstheoretisch vertieft.²⁴

Theologie lässt sich auf der Grundlage dieser kontextuellen Akzentuierung als sich in konkreter Positionalität²⁵ realisierende Reflexionspraxis umrahmen, die Glaube als individuelles Gottvertrauen und Religion als kulturelles Zeichensystem versteht, „in dem der Glaube überindividuell kommunikabel wird“.²⁶ In diesem Zusammenhang verweist Friedrich Schweitzer etwa auf eine kritisch-reflexive Klärungsbedürftigkeit entsprechender Auffassungen von Theologie und ihrer konstituierenden Positionen.²⁷

Es gilt, diese grundlegenden Implikationen aus der Öffentlichen Theologie insbesondere im Horizont sozialphilosophischer Rezeptionen weiter zu konkretisieren und in übersetzungstheoretischer Kontextualisierung für die Religionspädagogik fruchtbar zu machen, um nicht zuletzt Theologie in der Relationierung mit dem Religionsunterricht „unter den Herausforderungen, Zumutungen und Gelegenheiten der spät-modernen Transformationsprozesse zu betreiben.“²⁸

21 EBD., 216.

22 HILD, Christian: Religiöse Wörter übersetzen. Ein Ansatz zur Sprach- und Translationssensibilisierung von SchülerInnen, Stuttgart: Kohlhammer 2023 (= Praktische Theologie heute 190), 73.

23 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Aufbruch in die Öffentlichkeit? Reflexionen zum ‚public turn‘ in der Religionspädagogik, Bielefeld: transcript 2018, 27.

24 Vgl. Kap. 4.2.1.

25 Vgl. hierzu grundlegend: LORENZEN, Stefanie: Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener, Stuttgart: Kohlhammer 2020 (= Praktische Theologie heute 174) sowie KRAFT, Friedhelm u. a. (Hg.): „Hauptsache, du hast eine Meinung und einen eigenen Glauben“: Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie, Stuttgart: Calwer 2022 (= Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie 5).

26 DRESSLER 2017 [Anm. 19], 89.

27 Vgl. SCHWEITZER 2017 [Anm. 1], 12–13.

28 GRÜMME, Bernhard: Wie viel und welche Theologie braucht der Religionsunterricht? Anmerkungen zur Relevanz und zum Profil der Theologie in der Religionspädagogik, in: ET studies 12/2 (2021) 286.

3.2 Theologie im Horizont Öffentlicher Religionspädagogik: Der Religionsunterricht als „theologiefreie Zone“²⁹?

Kann der Religionsunterricht selbst (noch) als ein Ort theologischer Erkenntnis unter der Prämisse der obigen Annäherung an Theologie im Lichte Öffentlicher Theologie, unter den Eindrücken der soeben skizzierten Dynamiken im Bereich religionsunterrichtlicher und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, profiliert werden? Zwei Impulse sollen im Folgenden Perspektiven für eine diesbezügliche Lesart aufzeigen, die den Religionsunterricht nicht als theologiefreie Zone traktieren, sondern diesen als partizipatorischen und (theologie-)produktiven Raum pointieren.

1. Theologie erschließt als *scientia fidei*, gewissermaßen als die Hermeneutik des (geschichtlich-personal) geglaubten Gottes³⁰, das essentielle Moment einer an diesem Vollzug *partizipierenden* Perspektive.

Auf der Grundlage eines sprachpragmatisch-analytischen Zuganges differenziert Julia Knop diesbezüglich zwischen konkreten Sprechakten der Gott-Rede auf den Ebenen des Glaubensvollzuges (*theologia prima*) und des (wissenschaftlichen) Reflexionsvollzuges (*theologia secunda*).³¹ Im primär bekennenden Vollzug des Glaubens „kommt ein bestimmtes Gottesverständnis und v. a. ein bestimmtes Gottesverhältnis performativ und affirmativ zum Ausdruck.“³² Auf der Ebene des wissenschaftlichen Reflexionsvollzuges hingegen werden jene Beteiligtenperspektive und das hierbei zugrundeliegende Bekenntnis reflektiert: „Theologie bedenkt daher im Kern immer eine Relation, die in einem entsprechenden Bekenntnis Gestalt gewinnt.“³³ Hierin liegt nun eine für die nachfolgenden Betrachtungen elementare Bestimmung der soeben skizzierten Vollzugsweisen von Glauben und wissenschaftlicher Reflexion, die beide grundsätzlich Wirklichkeit *sub ratione fidei* traktieren, allerdings in unterschiedlichen Formaten: „Glaubensrede bekennt, während theologische Rede bedenkt.“³⁴

29 KNAPP, Markus: Das Wort Gottes, seine Überlieferung und Erkenntnis. Die Lehre von den *loci theologici*, in: Mette, Norbert / Sellmann, Matthias (Hg.): Religionsunterricht als Ort der Theologie, Freiburg i. Br.: Herder 2012 (= *Quaestiones Disputatae* 247), 49.

30 Vgl. KNOP, Julia: Hermeneutik des geglaubten Gottes. Zum Verhältnis von Glaube und Reflexion in wissenschaftlicher Theologie, in: KIRSCHNER, Martin (Hg.): Dialog und Konflikt: Erkundungen zu Orten theologischer Erkenntnis, Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag 2017, 238–239.

31 Vgl. EBD., 235–237.

32 EBD., 236.

33 KNOP, Julia: *Scientia fidei* – Glaubenswissenschaft. Aufgaben- und Bedingungsfelder systematischer Theologie, in: KIRSCHNER, Martin (Hg.): Dialog und Konflikt: Erkundungen zu Orten theologischer Erkenntnis, Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag 2017, 138.

34 KNOP 2017a [Anm. 30], 236.

2. Anschlussfähig erscheint dies mit Blick auf die Loci-Systematik und auf die diesbezügliche Rezeption Melchior Canos bei den loci theologici als Orten, „an oder aus denen sich theologische Erkenntnis bildet“.³⁵

Im Rekurs auf die Unterscheidung zwischen ‚theologischen Orten‘ und ‚Orten der Theologie‘ markiert Markus Knapp auf der Grundlage der Loci-Systematik als „erkenntnis- und argumentationstheoretische Grundlegung einer glaubenswissenschaftlichen Theologie“ den Religionsunterricht nicht als einen ebensolchen locus theologicus, sondern als einen „ ‚Ort der Theologie‘ im Sinne eines Bewährungsfeldes für Erkenntnisse der wissenschaftlichen Theologie.“³⁶ In diesem Bewährungsfeld wird versucht, „theologische Aussagen auf die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen hin auszulegen und verständlich zu machen.“³⁷

Der Religionsunterricht wäre in dieser Hinsicht kein theologischer Ort, an dem „Glaube geschieht, weil etwas als Offenbarung geglaubt (bezeugt) wird“.³⁸ Er bleibt allerdings keineswegs eine ‚theologiefreie Zone‘, sondern ein gewissermaßen theologieproduktiver Ort³⁹, für den Theologie „als qualifizierte Interpretin“, als ein Gegenüber jener loci, letztlich also auch als ein Gegenüber jener performativen wie affirmativen Glaubensvollzüge konstitutiv ist, das die „Aussage, das Subjekt, die Gestalt und den Geltungsanspruch von Glaubensinhalten, die im Gefüge der performativen Glaubensorte zutage [treten]“⁴⁰ bedenkt. Entscheidend erscheint hierbei die Verwiesenheit auf den (christlichen) Glauben, für den es gilt, sowohl Bekenntnischarakter als auch Geltungsanspruch „ausdrücklich zu benennen und ernsthaft in den interdisziplinären und gesellschaftlichen Diskurs einzuspielen.“⁴¹

Insofern es sich um eine Bekenntnisooption handelt, bedarf es einer (kritischen) Reflexionsdistanz, die die Glaubensvollzüge in ihrem je performativen und affirmativen Bekenntnis gleichsam ernst nimmt sowie auf deren Partikularität qua Optionalität verweist. Der personale Glaube an den sich in Jesus Christus offenbarenden Gott ist dabei „ein mögliches, vernünftiges Deutesystem [...]“⁴² Dabei kann ein *theologieproduktiver Anspruch des Religionsunterrichtes* darin liegen,

35 SECKLER, Max: Art. Loci Theologici, in: LThK³ 6 (1997) 1014.

36 KNAPP 2012 [Anm. 29], 49.

37 EBD.

38 KNOP 2017a [Anm. 30], 240.

39 Vgl. SCHAMBECK 2012 [Anm. 18], 273.

40 KNOP 2017a [Anm. 30], 240.

41 EBD., 240–241.

42 SCHAMBECK 2012 [Anm. 18], 271.

„die Möglichkeiten des Dialogs zwischen den Lebenskonzepten der Menschen und dem Glauben ausfindig zu machen.“⁴³

3.3 Theologie als ‚Übersetzerin‘ innerhalb des Religionsunterrichtes?

Mirjam Schambeck konkretisiert die reziproke Aufgabe des skizzierten Dialogs in der religionspädagogischen Konturierung von Theologie als gewissermaßen ‚Übersetzerin‘, sowohl des Glaubens für Lebenswelt, als auch der je individuellen Lebenskonzepte für den Glauben. Hierbei fungiere Theologie, als Reflexion des Glaubens, „als Bindeglied zwischen Lebenswelt und Glauben, zwischen Kirche und Geschichte/Kultur“, als „Übersetzerin“⁴⁴ einander bedingender Transformationsprozesse von Glaube und Lebenswelt.

Theologie ist in der Konsequenz also insofern innerhalb des Religionsunterrichtes zu verorten, als auf dieser Grundlage jene Reflexionsvollzüge im Religionsunterricht als (partizipatorische und theologieproduktive) Übersetzungsprozesse zwischen Lebenskonzepten und der Perspektive des – in unserem Kontext christlichen – Glaubens zu profilieren sind. Theologie, angesichts jener Herausforderungen spätmoderner Transformationsprozesse, anschlussfähig an gesellschaftliche Diskurse und in der Konsequenz an den Religionsunterricht zu betreiben, hieße das Bekenntnis performativer wie affirmativer Glaubensrede *erstbezüglich* zu denken. Theologie zu betreiben würde in einer solchen Fundierung ferner bedeuten, sowohl eine geschichtlich-personale Gott-Mensch-Relation zu reflektieren, die ihre Normativität aus einem Wahrheitsanspruch speist, der diese Wahrheit als „eine von Gott her gestiftete universale Wahrheit der Liebe“⁴⁵ konturiert, als auch diese Perspektive unter den Ansprüchen von Kommunikabilität und Dialogizität öffentlich-diskursiv einzuspielen – etwa im Kontext des Religionsunterrichtes.

Die Dimension des Übersetzens indiziert hierbei einerseits das notwendige, dem obigen Theologieverständnis innewohnende Moment gleichsam kritisch-distanzierter Reflexion, wie den in der Übersetzung, als reziprokem wie transformatorischem Vollzug, liegenden Anspruch an öffentlich-diskursive Erstbezüglichkeit. Spätestens hier wird die Relevanz des Übersetzungsbegriffs im Kontext der in diesem Beitrag angelegten religionspädagogischen Verortung von Theologie innerhalb des Religionsunterrichtes deutlich. Gleichzeitig wird hiermit aber auch

43 EBD., 274.

44 EBD., 277.

45 GRÜMME 2021b [Anm. 28], 288.

der weitere Klärungsbedarf des Begriffs im Lichte seiner hier letztlich angestrebten religionspädagogischen Kontextualisierung angezeigt.

4. Religionsunterricht und Theologie – Übersetzungstheoretische⁴⁶ Impulse

4.1 Interdisziplinäre Weitungen

Der Übersetzungsbegriff in der obigen Verwendung setzt bei seiner Befreiung aus einem literarisch gebundenen Korsett und somit bei der Distanzierung „von der repräsentationalistischen Vorstellung einer logisch äquivalenten Bedeutungsübertragung von einer Sprache in die andere“⁴⁷ an. Ein derart geweiteter Horizont lässt Übersetzung „zunehmend zwischen sozialen Lebenswelten und in ihnen selbst“⁴⁸ stattfinden. Übersetzung versteht sich also als ein dynamischer, transformatorischer Prozess⁴⁹, der in „realen sozialen Austauschbeziehungen“⁵⁰ verankert ist und sich somit ganzheitlich vollzieht. Übersetzungen finden in alltäglichen Kommunikationszusammenhängen statt, sind komplex, vollziehen sich auf mehreren Ebenen gleichzeitig⁵¹ und bedeuten „Erschütterung, eine Vermittlungsspannung beim Aufeinanderprallen verschiedener kultureller Realitäten und Welten.“⁵²

Die von Jürgen Habermas insbesondere in Rezeption des rawlschen ‚overlapping consensus‘⁵³ entwickelten Implikationen in Bezug auf Übersetzungsleistungen⁵⁴ zwischen religiösen und säkularen Bürger*innen gehen über die einseitige Übersetzung religiöser Gehalte in konsensual formulierte, politische Argumentationen auf dem Forum öffentlicher Vernunft insofern hinaus, als

46 Vgl. zum Übersetzungsdiskurs in der Religionspädagogik exemplarisch: OORSCHOT, Frederike van / ZIERMANN, Simone (Hg.): *Theologie in Übersetzung? Religiöse Sprache und Kommunikation in heterogenen Kontexten*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2019; HAUSSMANN, Werner u. a. (Hg.): *EinFach Übersetzen. Theologie und Religionspädagogik in der Öffentlichkeit und für die Öffentlichkeit*, Stuttgart: Kohlhammer 2019 (= *Religionspädagogik innovativ* 33); GRÜMME 2021a [Anm. 2], 167–213 sowie jüngst HILD 2023 [Anm. 22].

47 RENN, Joachim / STRAUB, Jürgen / SHIMADA, Shingo (Hg.): *Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Integration*, Frankfurt a. M. / New York: Campus 2002, 14.

48 BACHMANN-MEDICK, Doris: *Übersetzung im Spannungsfeld von Dialog und Erschütterung. Ein Modell der Auseinandersetzung zwischen Kulturen und Disziplinen*, in: RENN, Joachim / STRAUB, Jürgen / SHIMADA, Shingo (Hg.): *Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Integration*, Frankfurt a. M. / New York: Campus 2002, 275.

49 GRUBER, Judith: *Theologie nach dem Cultural Turn. Interkulturalität als theologische Ressource*, Stuttgart: Kohlhammer 2013 (= *Religionskulturen* 12), 117–119.

50 RENN / STRAUB / SHIMADA 2002 [Anm. 47], 9. Vgl. auch BACHMANN-MEDICK, Doris: *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*, Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag⁵ 2014, 246–251.

51 REICHERT, Klaus: *Die unendliche Aufgabe: zum Übersetzen*, München: Hanser 2003, 9.

52 BACHMANN-MEDICK 2002 [Anm. 48], 279.

53 Vgl. RAWLS, John: *Politischer Liberalismus*. Übersetzt von Wilfried Hinsch, Frankfurt a. M.: Suhrkamp⁵ 2016, 219–261.

54 Vgl. BREUL, Martin: *Religion in der politischen Öffentlichkeit. Zum Verhältnis religiöser Überzeugungen und öffentlicher Rechtfertigung*, Paderborn: Schöningh 2015, 131–134.

Habermas die Reziprozität der jeweiligen Übersetzungsprozesse – sowohl religiöser als auch säkularer Gehalte – betont⁵⁵. Seine Folgerungen implizieren eine ebensolche Weitung des Begriffs und haben längst Eingang in die Religionspädagogik, hier im Besonderen in die Öffentliche Religionspädagogik, und in die dortige Auseinandersetzung mit dem Übersetzungsbegriff gefunden.⁵⁶

4.2 Der Religionsunterricht in übersetzungstheoretischer Relationierung

4.2.1 Der Übersetzungsdiskurs in der Religionspädagogik

Ein religionspädagogisches Übersetzungsparadigma kann nun Möglichkeiten offerieren, die obigen Erkenntnisse in der eröffneten Relationierung von Theologie und Religionsunterricht weiterzudenken. Dabei haben die bisherigen Ausführungen die notwendigen interdisziplinären Verwobenheiten des Übersetzungsbegriffs grundieren können.

Innerhalb der Religionspädagogik wird dieser übersetzungstheoretische Ansatz aus verschiedenen Perspektiven reflektiert.⁵⁷ Elementar hierfür ist jene primär sozial- wie kulturwissenschaftliche Weitung des Übersetzungsbegriffs. Übersetzung wird so in Summe zu einem Vollzug reziproker Dialogizität.⁵⁸ Nachfolgend werden drei diesbezügliche Ansätze dargelegt, die hier keineswegs einen vollständigen und ausführlichen Überblick eröffnen können, sondern sich im Hinblick auf die Leitperspektive dieses Beitrags, der übersetzungstheoretischen Relationierung von Theologie und Religionspädagogik im Kontext religiöser Bildung, als elementare Impulse verstehen, die obigen Betrachtungen einerseits zu bündeln, andererseits weiterzudenken.

55 Vgl. HABERMAS, Jürgen: Glauben und Wissen. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2001, 22: „Die Suche nach Gründen, die auf allgemeine Akzeptabilität abzielen, würde aber nur dann nicht zu einem unfairen Ausschluss der Religion aus der Öffentlichkeit führen und die säkulare Gesellschaft nur dann nicht von wichtigen Ressourcen der Sinnstiftung abschneiden, wenn sich auch die säkulare Seite einen Sinn für die Artikulationskraft religiöser Sprachen bewahrt.“

56 Vgl. exemplarisch: PIRNER, Manfred: Öffentliche Religionspädagogik. Neue Perspektiven für komplementäres Lernen von religiösen und nicht religiösen Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht, in: GPM-Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien, Jahresband 2015 (2015) 68–77; PIRNER, Manfred: Religiöse Bildung zwischen Sprachschulungen und Übersetzung im Horizont einer Öffentlichen Religionspädagogik, in: SCHULTE, Andrea (Hg.): Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2018 (= Studien zur Religiösen Bildung 15), 56–58; GRÜMME 2018 [Anm. 23] 47–74; GRÜMME, Bernhard: Öffentliche Politische Theologie. Ein Plädooyer, Freiburg i. Br.: Herder, 2023, 241–248; HILD 2023 [Anm. 22], 52–57. Kritische Auseinandersetzungen finden sich bei BREUL 2015 [Anm. 54], 135–138.159–169; GRÜMME 2018 [Anm. 23], 64–74; PIRNER 2018 [Anm. 56], 59–62.

57 An dieser Stelle kann keine Einordnung mit dem Anspruch an Vollständigkeit erfolgen. Eine aktuelle, fundierte Übersicht über die Relevanz im religionspädagogischen wie -didaktischen Diskurs findet sich bei HILD 2023 [Anm. 22], 75–125, bes. 95–102.

58 Vgl. LIANG, Yong: Übersetzen als interkulturelles Handeln, in: Interkulturelles Forum der deutsch-chinesischen Kommunikation 1/1 (2021) 58–59.

1. Sprachsensibilität⁵⁹ avanciert dabei zu einem zentralen Handlungsfeld ebensolcher Reflexionen, wobei hierunter verschiedene religionspädagogisch wie -didaktisch relevante Dimensionen zu fassen sind, wie etwa die Bereiche von religiöser Sprache, heterogenitätssensibler Sprachförderung⁶⁰ oder von Mehrsprachigkeit in sozialer wie kultureller Verschränkung.⁶¹ So werden Übersetzungskompetenzen gegenwärtig als „Grundlage einer heterogenitätssensiblen Sprachbildung“ traktiert, die es ermöglichen, „mit der vorhandenen Perspektivendifferenz und den Sprachunterschieden argumentativ und kommunikativ umzugehen“ – wobei allerdings Schüler*innen „dafür zu sensibilisieren sind, dass bei der Übersetzung auch eine Grenze zwischen ‚Original‘ und Übersetzung bestehen bleibt.“⁶² Das im Kontext des Inklusionsmodells ‚Leichter Sprache‘ verortete Projekt ‚Sag’s doch einfach! In deinen eigenen Worten‘ verdeutlicht jene religionspädagogischen Reflexionen im Bereich Sprachbildung im Religionsunterricht und greift dabei ebenfalls auf Übersetzungskompetenz zurück: „Es geht darum, dass Schülerinnen und Schüler ein Thema des Religionsunterrichts in möglichst einfacher Sprache und für die Zielgruppe Gleichaltriger »übersetzen«.“⁶³

2. In sozialphilosophischer Rezeption der oben grundgelegten, bei Rawls und Habermas in Bezug auf den Übersetzungsbegriff entfalteten Prämissen, arbeitet Manfred Pirner ein religionspädagogisches Übersetzungsverständnis heraus, für welches die oben eingespielte Dimension von (pluralen) Öffentlichkeit(en) konstitutiv ist⁶⁴, die „die Partikularität von Christentum, Theologie und Kirche sowie ihr Angewiesensein auf den Dialog mit anderen bewusst bejaht.“⁶⁵ Sie intendiert, so Pirner, „ihre eigenen spezifischen Beiträge zum Gemeinwohl aus dem Schatz der christlichen Tradition und Kommunikationsgemeinschaft“ einzubringen und „kann damit als adäquate Ant-

59 Vgl. hierzu grundlegend Jahrbuch der Religionspädagogik 37 (2021).

60 Vgl. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2019 [Anm. 4], 11: Es bedarf innerhalb des Religionsunterrichtes „einer heterogenitätssensiblen Sprachförderung, insbesondere im Bereich der religiösen Sprache und fachbezogenen Ausdrucksfähigkeit.“

61 Mehrsprachigkeit orientiert sich hier an der Differenzierung zwischen individueller und gesellschaftlicher sowie innerer und äußerer Mehrsprachigkeit. Vgl. hierzu beispielsweise PUTJATA, Galina / DANILOVICH, Yauheniya: Sprachliche Vielfalt als regulärer Bestandteil der Lehrerbildung: Zum Bedarf fachlicher und fachdidaktischer Perspektiven, in: DANILOVICH, Yauheniya / PUTJATA, Galina (Hg.): Sprachliche Vielfalt im Unterricht. Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul, Wiesbaden: Springer 2019 (= Edition Fachdidaktiken), 1–6.

62 TACKE, Lena: Das Entdecken neuer Sprachwelten. Grundlinien einer heterogenitätssensiblen Sprachbildung im Religionsunterricht, in: Religionspädagogische Beiträge 45/1 (2022) 105–106.

63 ALTMAYER, Stefan: Sprachhürden erkennen und abbauen: Wege zu einem sprachsensiblen Religionsunterricht, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 35 (2019) 195. Altmeyer konkretisiert dies am Beispiel der an Schüler*innen eines sechsten Jahrgangs gestellten Aufgabe, das Thema Gewissen für Gleichaltrige unter Beachtung zuvor gesetzter (fach-)sprachlicher Regelungen verständlich darzulegen.

64 PIRNER 2018 [Anm. 56], 59.

65 PIRNER, Manfred: Re-Präsentation und Übersetzung als zentrale Aufgaben einer Öffentlichen Theologie und Religionspädagogik, in: Evangelische Theologie 75/6 (2015) 447.

wort auf die neue Religionsoffenheit einer selbstreflexiv gewordenen Moderne verstanden werden.“⁶⁶ Eine derart gewandte – öffentliche – Religionspädagogik verstehe sich „als wissenschaftliche Reflexion der von jeher bestehenden Öffentlichkeitsdimension von religiöser Bildung im Kontext einer freiheitlich-demokratischen, pluralistischen Gesellschaft.“⁶⁷ Übersetzungen müssen sich gewissermaßen auf dem Terrain der Selbstreflexivität behaupten, auf dem in der Verhältnisbestimmung von (säkularer) Moderne und Religion erstere „selbstreflexiv ihre Grenzen wahr[nimmt]“ und letztere – am Christentum konkretisiert – ihre Partikularität wahrnimmt und hieraus die Offenheit für den Dialog mit „säkularen und andersreligiösen bzw. -weltanschaulichen Gesprächspartnern“ entwickelt.⁶⁸ Auf dieser Grundlage werden die inhärenten Ansprüche einer als öffentlich konturierten Theologie, an einen sich selbst überschreitenden, die eigene Tradition in Gesellschaft bringenden Impetus der Theologie markant, die insofern als dezidiert *öffentlich-religionspädagogisch* gelten kann, als sie an *öffentlicher* Bildung partizipieren will – in stetem Bewusstsein ihrer eigenen Begrenztheit und Angewiesenheit auf Offenheit und Dialogbereitschaft.⁶⁹ (Öffentliche) Theologie bedarf in den soeben skizzierten Kontexten einer Mehrsprachigkeit, die sie dazu befähigt, auf den verschiedenen gesellschaftlichen Foren sprach- und anschlussfähig zu bleiben, um „Übersetzungen in adressatenspezifische Sprachspiele“ anzuregen.⁷⁰ Der Kategorie der Übersetzung nähert sich Pirner also im Kontext einer Differenzsensibilität⁷¹, der die skizzierte (sprach-)pragmatische Loslösung von Übersetzung als semantischer Äquivalenz vorausgeht.

3. Für die bei Bernhard Grümme praxeologisch profilierten Konturen eines religionspädagogischen Übersetzungsverständnisses sind schließlich, vor dem Hintergrund der oben grundgelegten gesellschaftlichen Transformationen und der hieraus resultierenden Begründungsbedürftigkeit von Tradition, drei Dimensionen zu ergänzen: Übersetzungsvollzüge sind, insbesondere vor dem Hintergrund der Implikationen aus der religionspädagogischen Heterogenitätsforschung, insofern intersektional zu denken, als bislang weniger fokus-

66 EBD.

67 PIRNER, Manfred: Öffentliche Religionspädagogik: Religionspädagogik als Übersetzungsaufgabe?!, in: OORSCHOT, Frederike van / ZIERMANN, Simone (Hg.): Theologie in Übersetzung?, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2019, 97.

68 PIRNER 2015b [Anm. 65], 448.

69 Vgl. EBD.

70 EBD.

71 Vgl. PIRNER 2019 [Anm. 67], 100: Jene Kategorie verweist auf die Differenzen gesellschaftlicher Teilbereiche bei gleichzeitiger Ermöglichung von Kommunikation, die sich in diesem Zusammenhang insofern als differenzsensibel versteht, als durch den Austausch Unterschiede „nicht ausgeblendet, übertüncht oder bagatellisiert“ werden, „sondern vielmehr in ihrer Deutlichkeit und Schärfe wahrgenommen“ werden.

sierte, vor allem soziale und politisch-strukturelle Kategorien gleichermaßen multifaktoriell auf religiöse Lehr-, Lern- und letztlich auch Bildungsprozesse einwirken.⁷² Im Kontext des Übersetzungsbegriffes bedeutet dies die systematische Erweiterung des Übersetzungshorizonts um jene intersektionalen Verflechtungen mit etwa sozialen und politischen Faktoren. Im Anschluss an die oben skizzierten Verschiebungen von Traditionsorientierung verweist Grümme auf die „Uneinholbarkeit, die Ausständigkeit, die Irritation und Provokation, das Krisenhafte wie auf das Befreiungspotential der Tradition“⁷³. Übersetzungen, als im Dienst der Genese autonomer Subjektivität stehend verstanden⁷⁴, sind auf Traditionen verwiesen, auf die gewissermaßen übersetzungstheoretische Prämisse, „sich von der Übersetzung der Anderen zu denken zu geben, sich um-kehren, sich bewegen zu lassen.“⁷⁵ Übersetzung wird im Kontext dieser Blickrichtung entscheidend alteritätstheoretisch angeschärft und als gewissermaßen destruktive Transformation konturiert.⁷⁶ Unübersetzbarkeit markiert jene destruktive Kraft, die Übersetzungsvollzüge unterbrechen, Irritation, Provokation sowie letztlich Erfahrungen völliger Fremdheit freisetzen und erst ein notwendiges selbstreflexives Innehalten im Moment der Unterbrechung ermöglichen kann.⁷⁷ Ein dritter, auf die Selbstreflexivität von Übersetzung rekurrerender Aspekt liegt in der „sozial-hegemonialen Mitgeprägtheit von Übersetzungen“⁷⁸, knüpft unmittelbar an die soeben skizzierten alteritätstheoretischen Implikationen an und vertieft die weiter oben dargelegten Machtkonflikte in Übersetzungen. Letztere unterliegen sui generis hegemonialen Grundstrukturen, Machtdynamiken und Übergriffigkeiten.

Bilanzierend lässt sich der Übersetzungsbegriff religionspädagogisch, im Kontext einer kritisch-öffentlichen Programmatik, kompetenzorientiert als Sprach- und Gesprächsfähigkeit konturieren.⁷⁹ Diesbezügliche Vollzüge sind in den Sphären von Tradition und Transformation, Identität und Alterität, aber auch angesichts der Vielschichtigkeit heterogener Rahmenbedingungen von Öffent-

72 Vgl. GRÜMME 2021a [Anm. 2], 211.

73 EBD.

74 Vgl. EBD.

75 EBD.

76 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Übersetzung „inmitten von Ruinen“ (Judith Butler). Nachdenkliche Anmerkungen zu einem religionspädagogischen Postulat, in: HAUSSMANN, Werner u. a. (Hg.): EinFach übersetzen. Theologie und Religionspädagogik in der Öffentlichkeit und für die Öffentlichkeit, Stuttgart: Kohlhammer 2019 (= Religionspädagogik innovativ 33), 38.

77 EBD., 41–42.

78 GRÜMME 2021a [Anm. 2], 212.

79 Vgl. EBD.

lichkeit(en) sowie deren Machtverwiesenheit und – strukturiertheit selbstreflexiv, kritisch-aufgeklärt sowie anschlussfähig an das oben grundierte kontextuelle Theologieverständnis, welches sich insbesondere aus Impulsen öffentlich-theologischer wie öffentlich-religionspädagogischer Zusammenhänge speist, zu verorten.

4.2.2 Der Religionsunterricht als Übersetzungsraum

Sowohl Religionslehrkräfte als auch Schüler*innen ließen sich, auf der profilierten übersetzungstheoretischen Grundlage, als den Religionsunterricht konstituierende Übersetzer*innen verstehen: Religionslehrkräfte eröffnen ihren Schüler*innen in differenzsensibler Weise Zwischenräume, die die kritische Reflexion (nicht nur) christlicher Glaubensvollzüge ermöglichen und zur ansatzweisen Erkundung bzw. zu einem vertieften Verständnis jener Glaubensoption, welches eine rein kognitive Dimension übersteigt und für eine angemessene Glaubensreflexion notwendig ist, anregt. Religionslehrkräfte, als Übersetzer*innen verstanden, müssen folglich „ihre eigene Tradition so durchdringen und hermeneutisch erschlossen haben, dass sie in ihrem Horizont Neues sagen können.“⁸⁰

Auch Schüler*innen werden so als Übersetzer*innen herausgefordert, jene unterschiedlichen Ebenen auszubalancieren und – unter der kritisch-emanzipatorisch akzentuierten bildungstheoretischen Zielperspektive religiöser Mündigkeit – einen eigenen Standpunkt kontextsensitiv sowie positionssensibel zu begründen. Der theologische Anspruch liegt hierbei in der Ermöglichung einer Reflexionsebene, die auf differenzbewusste sowie positionssensible Weise Erstbezüglichkeit qua Verwiesenheit auf eine Beteiligtenperspektive anvisiert, die einer Einladung zur Annäherung an die Perspektive der ersten Person gleicht: Wie *kann* etwa, christlich gesprochen, das Bekenntnis des Glaubens an einen sich den Menschen offenbarenden Gott Perspektiven erweitern, transformieren oder auch verfehlen? Übersetzer*innen sowie das zu Übersetzende unterliegen innerhalb dieser Reflexionsprozesse Machtdynamiken. Dem Übersetzungsbegriff wird es möglich, diese Mechanismen auf struktureller Ebene offenzulegen: Reflexionsvollzüge innerhalb des Religionsunterrichtes als Übersetzungsprozesse zu profilieren, markiert erstere als a priori in hegemoniale Strukturiertheit verstrickt, unterstreicht, „dass sich weder [...] Übersetzungsprozesse noch der

80 KUMLEHN, Martina: Religionspädagogik im konfessionslosen Kontext. Eine Kunst im Spannungsfeld von hermeneutischer Übersetzung und Transformation, in: LANGE, Melanie / RÖSEL, Martin (Hg.): Der übersetzte Gott, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2015, 162.

Subjektgedanke selber hegemonialen Tendenzen zur Gänze entwinden können.“⁸¹

Übersetzungen sind in sich intersubjektiv vollziehende Deutungsmachtkonflikte eingebunden: „Wer übersetzt mit welchem Anspruch vor dem Hintergrund welcher hermeneutischen Vorentscheidungen was für wen? Wer bestimmt die Kriterien ‚gelungener‘ Übersetzung bzw. warum setzen sich bestimmte Übersetzungen durch und andere nicht?“⁸² Der Übersetzungsbegriff schärft hier den eingangs eröffneten Anspruch an Positionssensibilität an und verdeutlicht das differenzensible Moment einer unerlässlichen Offenlegung jener Dynamiken um Deutungsmacht, Vereinnahmungstendenz und reifizierender Mechanismen. Diese durch Übersetzung eröffnete Sensibilität gilt es, sowohl auf religionspädagogischer als auch auf -didaktischer Ebene in den Blick zu nehmen. Im Horizont religiöser Bildung und der Optionalität der Glaubensperspektive könnte der Religionsunterricht als Übersetzungsraum konturiert werden, der auf „hegemoniale Mechanismen, die Strukturen von Ungleichheit perpetuieren, die mit Exklusionen einhergehen“⁸³, reagiert, indem er sich als Interaktionsraum versteht, der sich erst durch die Übersetzer*innen und das zu Übersetzende konstituiert.

So lässt sich jener religionsdidaktisch konkretisierte Anspruch des Religionsunterrichtes – nämlich die Frage nach dem transformatorischen Potential eines durch die Perspektive des sich in Jesus Christus offenbarenden Gottes akzentuierten Zugangs – im Rekurs auf die oben skizzierte konfessorische Kompetenz auf hermeneutischer Grundlage einer bestimmten religiösen Tradition bereits selbst als Übersetzungsleistung lesen: Der Versuch, diese religiöse Tradition im wahrsten Sinn zur Sprache zu bringen, lässt letztlich individuelle Welten aufeinanderprallen. Hierbei verstehen sich (religiöse) Traditionen insofern als dynamisch, als sie selbst in unabschließbare Transformationsprozesse eingebunden sind. Die religionspädagogische Syntheseleistung für den theologischen Anspruch des Religionsunterrichtes könnte in der übersetzungstheoretischen Lesart jenes konstitutiven Reflexionsvollzuges einer bestimmten religiösen Tradition, in unserem christlichen Kontext der Perspektive des geglaubten Gottes, liegen. Diesen Vollzug als Übersetzung zu verstehen, sensibilisiert für die erwähnten Verstrickungen in Asymmetrien, in Reifizierung und Vereinnahmungstendenzen. So gilt es, religionsdidaktische Strukturen kritisch auf die Ermögli-

81 GRÜMME 2021a [Anm. 2], 212.

82 KUMLEHN, Martina: Zwischen Babel und Pfingsten: Übersetzen zwischen Sprachwelten als Kernaufgabe sprachsensibler Theologie, in: ALTMAYER, Stefan u. a. (Hg.): Sprachsensibler Religionsunterricht, Göttingen: V & R 2021 (= Jahrbuch der Religionspädagogik 37).

83 GRÜMME 2023 [Anm. 56], 188.

chung eines positionssensitiven Zugangs zu jenem Reflexionsvollzug in der Anbahnung einer Erstbezüglichkeit zu befragen. Die Dimension des Übersetzens verweist hierbei gleichzeitig auf die Vielschichtigkeit der Faktoren die diesen Reflexionsprozess im Religionsunterricht bedingenden und die sich, wie der Beitrag gezeigt hat, sowohl auf institutionelle Rahmenbedingungen des Religionsunterrichtes, als auch auf vermeintlich verborgene Mechanismen innerhalb von Lern- wie Diskursprozessen beziehen.

Angesichts gegenwärtiger gesellschaftlicher Entwicklungsdynamiken im Horizont zunehmender Enttraditionalisierungstendenzen zeigt sich jener Ansatz als anschlussfähig für eine Intersektionalität reflektierende, religionspädagogische Heterogenitätsforschung, die bislang weniger fokussierte, vor allem soziale und politisch-strukturelle Kategorien gleichermaßen multifaktoriell auf religiöse Lehr-, Lern- und letztlich auch Bildungsprozesse in den Blick nimmt.⁸⁴

5. Fazit

Um nun schließlich zu meiner eingangs eröffneten Perspektive, den Religionsunterricht als Übersetzungsraum von Theologie zu grundieren, zurückzukehren, so haben die obigen Betrachtungen in ersten Ansätzen Konturen einer Kontextualisierungen von Theologie und Übersetzung zeichnen können, die für die Religionspädagogik in hohem Maß anschlussfähig sind.

Als Reflexionspraxis ist Theologie in übersetzungstheoretischer Lesart *im* Religionsunterricht zu verorten. Ein religionspädagogisches Übersetzungstheorem, welches interdisziplinäre Weitung und Öffnung voraussetzt, kann dabei insofern einen Beitrag zu jenen kritisch-emanzipatorisch formulierten Zielperspektiven im Kontext religiöser Bildung leisten, als es die Komplexität und Verwobenheit von Dimensionen innerhalb des Religionsunterrichts, wie etwa Positionalität, Macht und Reifizierung offenlegt. Religionslehrkräfte hätten als Übersetzer*innen in noch selbstreflexiverer Weise zu prüfen, inwiefern Schüler*innen jenseits sozial konstruierter Zuordnungen, wie etwa zur Gruppe Konfessionsloser als rein formaler Kategorisierung, tatsächlich zu jenem Reflexionsvollzug der Perspektive des sich offenbarenden Gottes befähigt werden. Schüler*innen als Übersetzer*innen zu verstehen, würde bedeuten, jene konfessorische Kompetenz des Religionsunterrichtes als differenz- sowie positionssensible Kompetenz in Bezug auf den Reflexionsvollzug eines Bekenntnisses neu zu akzentuieren. Den Religionsunterricht als Übersetzungsraum zu umrahmen, würde sich mit der Aufgabe

84 Vgl. GRÜMME 2021a [Anm. 2], 211.

verbinden, religiöse Traditionen selbst als in Transformation verstrickte Übersetzungsprozesse zu pointieren.

Der Beitrag konnte diesbezüglich lediglich erste Ansätze in den Blick nehmen. Es wäre noch intensiver im Bereich Tiefenstrukturen des Religionsunterrichts, auf machtkritische Weise, nach der Dimension von Intersektionalität zu fragen. Zudem konnte der Beitrag den Horizont von Sprache, der für Übersetzung als Handlungsvollzug konstitutiv bleibt, nur andeuten. Hier wäre nach den konkreten Perspektiven heterogenitätssensibler Sprachförderung⁸⁵, im Besonderen für den Bereich religiöser Sprache – gerade angesichts der eröffneten Profilierung von religiöser Tradition als in Transformation verwickelter Übersetzungsprozess –, in übersetzungstheoretischer Kontextualisierung zu fragen.

85 Weiterführend ist hier beispielsweise die Theoretisierung einer sprach- wie translationssensiblen Religionsdidaktik, in der ebenfalls ein differenzierender Bezug auf den Komplex religiöser Sprache genommen wird, bei HILD 2023 [Anm. 22], 144–176.

Schnittmenge Religionskritik

Überlegungen zu einem Aufgabenfeld zwischen Religionspädagogik und Fundamentaltheologie

Die Autor*innen

Markus Brodthage, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik der Universität Halle-Wittenberg. Er arbeitet zu den Themen Religionskritik, Religion auf Social Media, Spiritueller Tourismus und zum Verhältnis von Recht und Religion.

Markus Brodthage
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik
Arbeitsbereich Praktische Theologie/
Religionspädagogik sowie Historische Theologie
Franckeplatz 1, Haus 31
D-06099 Halle/Saale
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4388-0733>
e-mail: markus.brodthage@kaththeol.uni-halle.de



Dr. Jonas Maria Hoff, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fundamentaltheologischen Seminar der Universität Bonn. Er arbeitet u. a. zu den Themen Konstruktivismus, Paradoxalität, Religionskritik und Sakramententheologie.

Dr. Jonas Maria Hoff
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn
Fundamentaltheologisches Seminar
Rabinstraße 8
D-53111 Bonn
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4289-2442>
e-mail: hoff@uni-bonn.de



Schnittmenge Religionskritik

Überlegungen zu einem Aufgabenfeld zwischen Religionspädagogik und Fundamentaltheologie

Die Autor*innen

Theresa Mahlberg, wissenschaftliche Hilfskraft am Fundamentaltheologischen Seminar der Universität Bonn. Seit sie ihr Lehramtstudium in den Fächern kath. Religionslehre und Deutsch beendet hat, absolviert sie seit Mai 2023 ihr Referendariat in einem Kölner Gymnasium.

Theresa Mahlberg
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn
Katholisch-Theologische Fakultät
Fundamentaltheologisches Seminar
Rabinstraße 8
D-53111 Bonn
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5130-628X>
e-mail: s5thmahl@uni-bonn.de



Schnittmenge Religionskritik

Überlegungen zu einem Aufgabenfeld zwischen Religionspädagogik und Fundamentaltheologie

Abstract

Religionskritik wird innerhalb der klassischen Aufgabenstellung der Theologie zumeist der Fundamentaltheologie zugeordnet. Mit zunehmendem Abbruch christlicher Plausibilitäten verschiebt sich allerdings die Stellung der Religionskritik im theologischen Aufgabenportfolio hin zu praktisch-theologischen Fächern. Religionspädagogik und Fundamentaltheologie teilen sich folglich diesen Aufgabenbereich, der zu einer verstärkten Kooperation beider Fachdisziplinen anregt. Grundlage hierfür ist zunächst die Frage, inwiefern Religionskritik bereits zum Selbstverständnis der Religionspädagogik gehört. Von dort aus stellt der Beitrag Verhältnisbestimmungen von Religionspädagogik und Fundamentaltheologie an und arbeitet am Material der Religionskritik methodische Verbindungslinien heraus.

Schlagworte

Religionskritik – Fundamentaltheologie – Religionspädagogik – Atheismus – religiöse Indifferenz

Criticism of religion as common ground

Reflections on a task between religious education and fundamental theology

Abstract

Within the classical tasks of theology, criticism of religion is usually assigned to fundamental theology. With the increasing breakdown of Christian plausibilities the position of criticism of religion in the theological task portfolio is shifting towards practical theological subjects. Religious education and fundamental theology share this task area, which encourages closer cooperation between the two disciplines. The basis for this is the question of the extent to which criticism of religion is already part of the self-understanding of religious education as a research discipline. From this starting point, the article presents how the relationship between religious education and fundamental theology has been seen up to now and makes its own proposal.

Keywords

criticism of religion – fundamental theology – religious education – atheism – religious indifference

1. Einleitung und Problemstellung

Die Bearbeitung von Religionskritik wird innerhalb der klassischen Aufgabenstellung der Theologie und von ihrem Selbstverständnis her zumeist der Fundamentaltheologie zugeordnet.² Als *Außenministerium* der Theologie hat sie sich mit den kritischen Anfragen auseinanderzusetzen, die an die Religion herangetragen werden. Mit zunehmendem Abbruch christlicher Plausibilitäten im Mitteleuropa des 21. Jahrhunderts verschiebt sich allerdings die Stellung der Religionskritik im theologischen Aufgabenportfolio. Insofern nämlich Religionskritik und ablehnende Haltungen³ (institutionalisierter) Religion und allgemeiner dem Glauben an Gott gegenüber gesellschaftlich verfestigt sind und artikuliert werden,⁴ stehen gerade praktisch-theologische Fächer vor der Herausforderung, auf diese veränderte Ausgangslage zu reagieren. In besonderer Weise betrifft das die Schule, stellt sie doch die wohl breiteste kontinuierliche Kontaktfläche für Menschen mit dem Thema Religion dar. Die theoretische Reflexion obliegt hier der Religionspädagogik. Aber wie wird die Religionskritik dort bislang bearbeitet? Dieser Frage geht der Beitrag nach, indem er zunächst einschlägige Einleitungs- und Überblicksliteratur auf ihre Bearbeitung des Themas durchsucht und einen grob systematisierten Befund präsentiert. Die Auswahl der Referenztexte macht dabei deutlich, dass es in erster Linie um die Stellung der Religionskritik im Selbstverständnis des Faches geht. Gerade die ausgewählten Textgattungen – Einführungs-, Übersichts- und Lehrtexte – erheben schließlich den Anspruch, dieses Selbstverständnis zu profilieren. Angesichts der genannten gesellschaftlichen Veränderungen legt der Beitrag nahe, die Religionskritik hier stärker als bislang zu berücksichtigen. Dies rückt wiederum die Frage nach dem Verhältnis zur Fundamentaltheologie in den Blickpunkt. Einschlägige Verhältnisbestimmungen

-
- 1 RAHNER, Karl: Sämtliche Werke, Freiburg i. Br.: Herder 2006 (= Glaube im Alltag. Schriften zur Spiritualität und zum christlichen Lebensvollzug 23), bearbeitet von RAFFELT, Albert, herausgegeben von der Karl-Rahner-Stiftung, 571.
 - 2 Vgl. exemplarisch BÖTTIGHEIMER, Christoph: Lehrbuch der Fundamentaltheologie. Die Rationalität der Gottes-, Offenbarungs- und Kirchenfrage, München: Herder ³2016, 226–401.
 - 3 Soziologisch-terminologisch firmieren solche Haltungen bei konfessionsfreien Menschen unter den Begriffen *Atheismus* und *Antireligiosität*; vgl. PICKEL, Gert / JAECKEL, Yvonne / YENDELL, Alexander: Konfessionslose – Kirchenfern, indifferent, religionslos oder atheistisch?, in: SEIGERS, Pascal / SCHULZ, Sonja / HOCHMAN, Oshrat (Hg.): Einstellungen und Verhalten der deutschen Bevölkerung. Analyse mit dem ALLBUS, Wiesbaden: Springer 2019, 123–153, 135. Allerdings ist fraglich, ob religionskritische Haltungen gleichbedeutend mit Atheismus und Antireligiosität sind, zumal religiöse Menschen ebenfalls religionskritische Haltungen einnehmen können.
 - 4 Vgl. bspw. CALMBACH, Marc u. a.: Wie ticken Jugendliche? 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2020, 70–90, 130–193, 242–243, 247–251; PICKEL, Gert: Religionsmonitor 2013. Religiosität im internationalen Vergleich. Herausgegeben von der Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh 2013, in: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_Religionsmonitor_Internationaler_Vergleich.pdf [abgerufen am 20.03.2023], 28–36; FAIX, Tobias / HOFMANN, Martin / KÜNKLER, Tobias: Warum ich nicht mehr glaube. Wenn junge Erwachsene den Glauben verlieren, Witten: Brockhaus ⁴2018, 21–23, 54–69.

beider Fächer, so viel kann vorweggenommen werden, greifen die Religionskritik allerdings nicht oder nur äußerst randständig auf. Gerade damit lassen sie allerdings ein erhebliches Potenzial außer Acht, hilft die Beobachtung des Umgangs mit dem Thema Religionskritik doch in besonderer Weise, zentrale Verbindungslinien der beiden Fächer aufzuzeigen. Der Beitrag versucht, dieses Potenzial mit seinen Beobachtungen zu erschließen. Hierfür liefert er auch Hinweise auf neue Kooperationsformate, die über eine bloß einseitige Rezeption deutlich hinausgehen. Die Religionspädagogik wird hier nicht zur schlichten Anwendungsdisziplin der Fundamentaltheologie – ebenso wenig wie die Fundamentaltheologie zum bloßen Argumentationsfundus verkommt. Solche Formate unterlaufen die Anforderungen gegenwärtiger Religionskritik. Stattdessen plädiert der Beitrag für eine verstärkte Zusammenarbeit der beiden Fächer im Bewusstsein ihrer Verbindungen und ihrer Unterschiede.

2. Religionskritik in religionspädagogischen Einführungs- und Übersichtswerken

In einem ersten Schritt geht es nun um die Form, in der Religionskritik in exemplarisch ausgewählten religionspädagogischen Werken thematisiert und aufgegriffen wird. Der Beobachtungsfokus liegt dabei auf der Rolle der Religionskritik innerhalb des religionspädagogischen Selbstverständnisses, weshalb besonders einschlägige Arbeiten mit einem umfassenden systematischen Beschreibungsanspruch gegenüber der Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin – wie Einführungs- und Übersichtswerke – in den Mittelpunkt rücken.⁵

Um den Diskurs möglichst breit abzubilden, werden aktuelle und einschlägige katholische wie evangelische religionspädagogische Lehrbücher herangezogen. Konkret sind das neben Einführungen von Joachim Kunstmann⁶, Birte Platow⁷, Reinhold Boschki⁸, Harald Schwillus⁹ und Burkard Porzelt¹⁰ die umfangreicheren Lehrwerke von Bernd Schröder¹¹ und Michael Domsgen¹², das Arbeitsbuch

5 Vgl. für ein ähnliches Projekt zum Begriff *Emanzipation*: METTE, Norbert: Emanzipation (und Kritik) in der Religionspädagogik – Herausforderungen, Potenziale, Perspektiven, in: GÄRTNER, Claudia / HERBST, Jan-Hendrik (Hg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik, Wiesbaden: Springer 2020, 163–180.

6 KUNSTMANN, Joachim: Religionspädagogik. Einführung und Überblick, Tübingen: Narr Francke Attempto³2021.

7 PLATOW, Birte: Religionspädagogik, Stuttgart: Kohlhammer Verlag 2020.

8 BOSCHKI, Reinhold: Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft³2017.

9 SCHWILLUS, Harald: Religionspädagogik. Einführung in eine theologische Disziplin mit Bildungsbezug, Berlin: Logos 2015.

10 PORZELT, Burkard: Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt²2013.

11 SCHRÖDER, Bernd: Religionspädagogik, Tübingen: Mohr Siebeck²2021.

12 DOMSGEN, Michael: Religionspädagogik, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2019 (= Lehrwerk Evangelische Theologie 8).

von Thomas Heller, David Käbisch und Michael Wermke¹³, die Handbücher von Burkard Porzelt und Alexander Schimmel¹⁴ und Martin Rothgangel, Gottfried Adam und Rainer Lachmann¹⁵ sowie Artikel aus dem WiReLex¹⁶. Darüber hinaus wird auch das aktuellste religionsdidaktische Handbuch von Ulrich Kropač und Ulrich Riegel¹⁷ berücksichtigt. Obwohl diese Auswahl keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben kann, ergibt sich aus der Breite des Materialkorpus dennoch ein Einblick in charakteristische allgemein-religionspädagogische Bearbeitungen von Religionskritik innerhalb der letzten Dekade.

Die in dieser Zeit publizierte wissenschaftliche Spezialliteratur – überwiegend religionsdidaktische Entwürfe – dient in der Regel weniger der Aushandlung des disziplinären Selbstverständnisses als eher der Bearbeitung von Einzelfragen, weswegen sie in der Materialauswertung nicht in gleicher Weise einbezogen wird.¹⁸

-
- 13 HELLER, Thomas / KÄBISCH, David / WERMKE, Michael: Repetitorium Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch für Studium, Vikariat und Referendariat, Tübingen: Mohr Siebeck 2012.
- 14 PORZELT, Burkard / SCHIMMEL, Alexander (Hg.): Strukturbegriffe der Religionspädagogik. Festgabe für Werner Simon zum 65. Geburtstag und anlässlich seiner Pensionierung, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2015.
- 15 ROTHGANGEL, Martin / ADAM, Gottfried / LACHMANN, Rainer (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht⁸2013.
- 16 Vgl. HEUMANN, Jürgen: Art. Kritik, in: WiReLex 2015, <https://doi.org/10.23768/wirelex.Kritik.100006> [abgerufen am 20.03.2023]; HEGER, Johannes: Art. Ideologiekritik, in: WiReLex 2018, in: <https://doi.org/10.23768/wirelex.Ideologiekritik.100113> [abgerufen am 20.03.2023]; MENGES, Thomas: Art. Gotteskritik, in: WiReLex 2019, in: <https://doi.org/10.23768/wirelex.Gotteskritik.200592> [abgerufen am 20.03.2023].
- 17 KROPAČ, Ulrich / RIEGEL, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021.
- 18 Für die Religionspädagogik vgl. GÄRTNER, Claudia / HERBST, Jan-Hendrik (Hg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung, Wiesbaden: Springer 2020; KNURA, Tabea: Religionspädagogik mit Friedrich Nietzsche. Eine Auseinandersetzung mit Nietzsches Religions- und Bildungskritik, Tübingen: Mohr Siebeck 2018 (= Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 24); WILLEMS, Joachim: Religion als Problem. Die Religionskritische Aufgabe im interweltanschaulichen Religionsunterricht, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 70/2 (2018) 142–152; HEGER, Johannes: Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2017 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 22), 137–182.
Für religionsdidaktische Beiträge siehe ROTHENBUSCH, Nina / SONNENBURG, Lena: „... aber ich persönlich kann nicht ganz an ihn glauben.“ Religionskritik in Theologischen Gesprächen in der Grundschule, in: Loccum Pelikan 3 (2020) 49–56; SONNENBURG, Lena / RABE, Kirsten: Wusstest du eigentlich, dass ...? Mit Jugendlichen über religions- und kirchenkritische Schubladen nachdenken, in: Loccum Pelikan 3 (2020) 57–62; HERBST, Jan-Hendrik / MENNE, Andreas: Ideologiekritik im Religionsunterricht? Wiederbelebungsversuch eines religionsdidaktischen Lernprinzips, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 27/1 (2019) 89–105. DOI: 10.25364/10.27:2019.1.7; ROSER, Matthias: Religionskritik und die Frage nach Gott. Abiturvorbereitung Religion. Umfassende Materialien zu den Themen Gottesfrage, Atheismus und Agnostizismus, Augsburg: Auer⁴2018; WASMAIER-SAILER, Margit: Kirche und Religion kritisch hinterfragen. Abiturvorbereitung Religion. Komplett Stundenbilder mit vielfältigen Materialien, Augsburg: Auer 2016; ZIMMERMANN, Mirjam / BUTT, Christian: 9.6.1 Michael Schmidt-Salomon/Helge Nyncke, Wo bitte geht's zu Gott? fragte das kleine Ferkel. Ein Buch für alle, die sich nichts vormachen lassen (2007), in: DIES. (Hg.): Bilderbuchstunden. Bilderbücher für religiöse Bildungsprozesse in Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2016, 67–70; ZIMMERMANN, Mirjam / BUTT, Christian: 9.6.2 Michael Schmidt-Salomon/Helge Nyncke, Susi Neunmalklug erklärt die Evolution. Ein Buch für kleine und große Besserwisser (2009), in: DIES. (Hg.): Bilderbuchstunden. Bilderbücher für religiöse Bildungsprozesse in Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2016, 70–72; ROTHE, Daniel: Atheismus und Religion als Geschwister? Bausteine für eine sachliche Auseinandersetzung im RU, in: RU heute 43/1 (2015) 34–38; DIETERICH, Veit-Jakobus: Neuer Atheismus und Religionsunterricht, in: Glaube und Lernen 28/2 (2013) 193–210; BENK, Andreas: Theologie- und Kirchenkritik im RU, in: Katechetische Blätter 138/1 (2013) 58–62; ZIMMERMANN, Mirjam: Von Religionskritischen 'Buskampagnen', 'Heiliger Scheiße' und Besserwissern wie 'Susi Neunmalklug'. Didaktische Anregungen zur Auseinandersetzung mit medialer Religionskritik, in: Theo-Web 12/1 (2013) 164–181; GÄRTNER, Claudia (Hg.): Religionskritik, Paderborn: Schöningh 2012 (= RellIS Zeitschrift für den katholischen Religionsunterricht SI/SII. 5. Schuljahr bis 13. Schuljahr).

Im Umgang mit dem Material wurde zunächst nachvollzogen, an welchen Stellen das Thema Religionskritik überhaupt anzutreffen ist. Ein Blick in die Stichwortregister der ausgewählten Werke zeigt, dass der Begriff – mit Ausnahme der Einführung Joachim Kunstmanns¹⁹ – dort fehlt. Auch in Inhaltsverzeichnissen sucht man den Hinweis auf die Religionskritik vergebens. Sie stellt in den betrachteten Werken also kein eigenständiges Thema dar, sondern wird viel eher in die Auseinandersetzung mit anderen Themenbereichen integriert.

Das weitere Ergebnis lässt sich anhand einer heuristischen Unterscheidung zweier Typen von Religionskritik strukturieren. In Zuspitzung einer bereits von Hans Zirker eingebrachten Differenzierung²⁰ unterscheiden wir im Folgenden zwischen interner und externer Religionskritik in den genannten Werken. *Interne Religionskritik* „bleibt auf der Grundlage der Gemeinschaft stehen, gegen die sie sich richtet“²¹. Die Kritik hat ihren Ort also *innerhalb* der Religion, diese ist Subjekt der Kritik (Kritik von Religion). In der *externen Religionskritik* wird Religion hingegen vollständig zum Objekt²²: „Sie bezieht sich auf ‘Religion’ schlechthin.“²³ Diese Unterscheidung vereinfacht freilich und ließe sich leicht um weitere Differenzierungen ergänzen. Für die Zwecke dieses Beitrags erweist sie sich vor allem als methodische Leitunterscheidung. Konfrontiert man nun die ausgewählten Werke mit diesem heuristischen Beobachtungsraster, ergibt sich die folgende Themenzuordnung²⁴:

Zum Bereich der (1) *internen Religionskritik* gehören

1. biblische Kritik, insbesondere die „radikale Religionskritik Jesu von Nazareth“²⁵,
2. Kirchenkritik²⁶,
3. Theologiekritik²⁷ und, in bedeutend größerem Umfang,

19 KUNSTMANN ³2021 [Anm. 6].

20 Vgl. ZIRKER, Hans: Religionskritik, Düsseldorf: Patmos 1982 (= Leitfaden Theologie 5), 14–18.

21 EBD, 14.

22 Vgl. ähnlich HOFHEINZ, Marco: Wider die Nostrifikation Gottes. Religionskritik als bleibend wichtige theologische Aufgabe, in: DERS. / PAPROTNY, Thorsten (Hg.): Religionskritik interdisziplinär, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2015, 15–42, 18–22.

23 ZIRKER 1982 [Anm. 20], 15.

24 Die Themenzuordnung orientiert sich sprachlich an den in den Werken aufgeworfenen Begriffen. Wenn hier also etwa von *biblischer Kritik* gesprochen wird, dann weil dieser Begriff aus der untersuchten Literatur stammt.

25 KUNSTMANN ³2021 [Anm. 6], 360; vgl. auch MENGES 2019 [Anm. 16].

26 Vgl. HELLER / KÄBISCH / WERMKE 2012 [Anm. 13], 10; KUNSTMANN ³2021 [Anm. 6], 360.

27 Vgl. HEUMANN 2015 [Anm. 16]; KUNSTMANN ³2021 [Anm. 6], 360; PORZELT 2013 [Anm. 10], 139.

4. Gesellschafts- bzw. Ideologiekritik²⁸

Die ersten drei dieser Bereiche verhandeln Kritik von Religion an Religion. Ziel der Kritik sind zumeist religiöse Subjekte, insbesondere ihre mit Religion zusammenhängenden Praktiken. Kritik von Religion wird in der untersuchten Literatur eine wichtige, mitunter auch notwendige Funktion für aktives religiöses Leben zugeschrieben: „Nur wo diese kritische Auseinandersetzung geschieht, ist die Religion auch lebendig.“²⁹ Obwohl der „Profilierung des Religionsunterrichts als Ort der Kirchenkritik und Kirchenerneuerung [...] letztlich eher verhaltene[] Wirkung“³⁰ attestiert wird, was sich besonders in der Reformphase nach 1960 herauskristallisiert hat, wird diese Kultivierung der *internen* Kritik im Kontext religionspädagogischen Handelns nach wie vor als Bildungsziel ausgewiesen. Der vierte Punkt hingegen, derjenige der Ideologiekritik, richtet sich vorwiegend auf Gesellschaft und gesellschaftliche Verhältnisse (Kritik von Religion an *Nicht-Religion*). Hier fällt eine Inkongruenz von religionspädagogischer Norm (Religionskritik kultivieren) und Praxis (kultivierte Religionskritik) auf: Neben einem Plädoyer für eine *heiße* ideologiekritische Religionspädagogik³¹ finden sich auch solche Beobachtungen, denen zufolge Ideologiekritik im religionspädagogischen Kontext erlahmt sei³².

Auffallend ist zudem, dass *Religionskritik* in den o.g. vier Kritikformen als Begriff eher gemieden und stattdessen durch andere Begriffe (z.B. *Ideologiekritik*) ersetzt wird. Bezeichnenderweise verwendet etwa Jürgen Heumann³³ in seinem WiReLex-Artikel zum Begriff *Kritik* den Begriff *Religionskritik* nicht für Kritik von Religion, sondern nutzt dafür andere Begriffe, etwa „Theologische Kritik (Kritik aus dem Glauben)“³⁴. Das überrascht, schließlich hält die Theologie außerhalb der Religionspädagogik am Begriff *Religionskritik* fest.³⁵ Im religionspädagogischen Selbstverständnis ist der Begriff *Religionskritik* also eher dem zweiten Typus nach Zirker zugeordnet.

28 Vgl. DOMSGEN 2019 [Anm. 12]; ENGLERT, Rudolf: Art. Ideologiekritik, in: PORZELT, Burkard / SCHIMMEL, Alexander (Hg.): *Struktur-begriffe der Religionspädagogik*. Festgabe für Werner Simon zum 65. Geburtstag und anlässlich seiner Pensionierung, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2015, 126–131; HEGER 2018 [Anm. 16]; SCHRÖDER 2021 [Anm. 11].

29 KUNSTMANN ³2021 [Anm. 6], 360.

30 HELLER / KÄBISCH / WERMKE 2012 [Anm. 13], 10.

31 Vgl. HEGER 2018 [Anm. 16]; hierzu auch HEGER 2017 [Anm. 18]; GÄRTNER / HERBST 2020 [Anm. 18].

32 Vgl. ENGLERT 2015 [Anm. 28], 130.

33 HEUMANN 2015 [Anm. 16].

34 EBD.

35 Vgl. etwa die theologischen Beiträge in HOFHEINZ, Marco / MEYER ZU HÖRSTE-BÜHRER, Raphaela (Hg.): *Theologische Religionskritik. Provokation für Kirche und Gesellschaft*, Neukirchener Theologie: Neukirchen-Vlyn 2014 (= *Forschungen zur Reformierten Theologie* 1) und in HOFHEINZ, Marco / PAPROTNY, Thorsten (Hg.): *Religionskritik interdisziplinär*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2015.

In der Behandlung (2) *externer Religionskritik* wird der Begriff in den untersuchten religionspädagogischen Werken häufiger explizit verwendet und in den Themenbereichen

1. Aufklärung³⁶,
2. Säkularisierung³⁷,
3. Moderne³⁸, wobei hier die einschlägigen religionskritischen Entwürfe von Feuerbach, Marx, Freud und auch Nietzsche ihren Ort haben,
4. Postmoderne / Gegenwart³⁹,
5. naturwissenschaftliches Denken⁴⁰ und
6. Dialektische Theologie Karl Barths⁴¹ verhandelt.

Die Themenpunkte eins bis vier lassen sich als Gesellschafts- bzw. Zeitdiagnosen begreifen. Religionskritische und nicht religiöse Haltungen werden vor diesem Hintergrund als zentrale Faktoren für religionspädagogisches Handeln verstanden, da „[s]äkulare Deutungen des Lebens und der Welt [...] die größte und bedeutsamste Herausforderung für heutiges religiöses Lernen [sind]“⁴². Hierzu gehören auch zeitgenössische Hinweise der Jugendtheologie darauf, dass Jugendliche, „die eine kritisch-suchende oder kritisch-ablehnende Haltung aufweisen“⁴³, im Religionsunterricht vermehrt anzutreffen seien. Diese brächten auch „fundamentale Kritik an jeglichen Gottesvorstellungen und -bildern zum Ausdruck“⁴⁴, durch die der Religionsunterricht sowie religiöses Denken insgesamt angefragt würden. In diesem Zusammenhang fällt auch der Verweis auf naturwissenschaftliches Denken (Pkt. 5), das besonderes religionskritisches Potenzial berge⁴⁵, wobei hier insbesondere an naturalistische Weltanschauungen, die sich naturwissenschaftlichen Denkens bedienen, zu denken ist.

36 Vgl. KUNSTMANN ³2021 [Anm. 6], 31.

37 Vgl. SCHWILLUS 2015 [Anm. 9], 129–134; BOSCHKI ³2017 [Anm. 8], 49–51; KUNSTMANN ³2021 [Anm. 6], 311–339.

38 Vgl. SCHWILLUS 2015 [Anm. 9], 134–138; KUNSTMANN ³2021 [Anm. 6], 319–320; ENGLERT 2015 [Anm. 28]; PLATOW 2020 [Anm. 7], 56–57; MENGES 2019 [Anm. 16].

39 Vgl. SCHWILLUS 2015 [Anm. 9], 134–138; BOSCHKI ³2017 [Anm. 8], 48–56; MENGES 2019 [Anm. 16].

40 Vgl. KUNSTMANN ³2021 [Anm. 6], 365–369.

41 Vgl. HELLER / KÄBISCH / WERMKE 2012 [Anm. 13], 24.

42 PORZELT ²2013 [Anm. 10], 99.

43 FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra: Art. Schüler/in – theologisch, in: ROTHGANGEL, Martin / ADAM, Gottfried / LACHMANN, Rainer (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht ⁸2013, 252–264, 262.

44 SCHLAG, Thomas: Systematische Themen, in: ROTHGANGEL, Martin / ADAM, Gottfried / LACHMANN, Rainer (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht ⁸2013, 389–402, 397.

45 Vgl. KUNSTMANN ³2021 [Anm. 6], 365–369.

Bernd Schröder verweist darauf, „dass es vergleichsweise wenig [...] didaktische Entwürfe gibt“⁴⁶, die sich mit religionskritischen Fragen beschäftigen, obwohl diese in den betrachteten Werken augenscheinlich als Grundbedingung religionspädagogischen Handelns wahrgenommen werden. Diese Diskrepanz ist noch stärker für religionspädagogische Entwürfe zu beobachten. Allenfalls in Zusammenhang mit Punkt sechs gibt es einen religionspädagogischen Hinweis auf den Umgang mit Kritik an Religion.⁴⁷

Insgesamt wird auf externe Religionskritik also eher abstrakt als gesellschaftliche Rahmenbedingung Bezug genommen (vor allem Pkt. 1–4), wodurch diese als grundlegende religionspädagogische Anforderung erkennbar wird – auch wenn der Begriff *Religionskritik* wenig Erwähnung findet.

Der Befund, dass Religionskritik selten begrifflich-explicit, aber oftmals implizit im Zusammenhang mit anderen Themengebieten behandelt wird, zeigt zugleich an, dass die Religionspädagogik Religionskritik als Grundbedingung und allgegenwärtige Hintergrundfolie und somit als Rahmung religiösen Lehrens und Lernens berücksichtigt. In dieser Weise ließe sich etwa Burkard Porzelts Beitrag interpretieren, der den „Dialog mit säkularen Erfahrungen“⁴⁸ zur Hauptaufgabe von Religion in der Gesellschaft erklärt, da Menschen dieser Gesellschaft „vielfach ganz und gar ohne einen Gottesbezug auskommen“⁴⁹. Hinter diesen säkularen Erfahrungen, mit denen Religion im Dialog stehen müsse, verbergen sich zwar nicht vorrangig Weltdeutungen mit religionskritischen Impulsen, diese sind aber inkludiert. Ähnlich sieht Henrik Simojoki eine zentrale Aufgabe religionspädagogischen Arbeitens darin, „dem Verhältnis von Religion und Rationalität besondere Aufmerksamkeit [zu] schenken [...]. [F]ür Grundschulkindern [sollte] erkennbar sein, dass religiöse Wirklichkeitszugänge nicht in Konkurrenz zur neuzeitlichen Rationalität stehen, sondern eine wichtige Ergänzung derselben darstellen.“⁵⁰ Ebenso bergen „solche Äußerungen, in denen insbesondere Jugendliche fundamentale Kritik an jeglichen Gottesvorstellungen und -bildern zum Ausdruck bringen oder bei denen von einem – wenigstens zeitweisen – Verlust ihres Gottesglaubens auszugehen ist [...] erhebliche Möglichkeiten intensiver Dialoge über

46 SCHRÖDER 2021 [Anm. 11], 452.

47 Dies mag daran liegen, dass die Dialektische Theologie Karl Barths im Kontext von Kritik *an* Religion aufgegriffen und der Umgang mit Religionskritik von außen fokussiert wird. Barth nämlich lehnt für das Christentum den Begriff Religion ab. Er tut dies allerdings als christlicher Theologe, der – sofern das Christentum gegen Barths Einwände weiterhin als Religion verstanden wird – Teil einer konkreten Religionsgemeinschaft ist. Diese Religionskritik ließe sich also doppelt zuordnen. Bei HELLER / KÄBISCH / WERMKE 2012 [Anm. 13] wird allerdings nur die externe Dimension aufgenommen, was die obige Zuordnung erklärt.

48 PORZELT ²2013 [Anm. 10], 99.

49 EBD., 94.

50 SIMOJOKI, Henrik: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen religiöser Bildung, in: KROPAČ, Ulrich / RIEGEL, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 29–36, 29.

die zur Diskussion stehenden Fragen⁵¹, die etwa im Unterricht aufgegriffen werden können. Die Beispiele zeigen in unterschiedlicher Deutlichkeit implizite Bezugnahmen insbesondere auf externe Religionskritik. Wird diese Religionskritik zudem explizit thematisiert, wird sie in den untersuchten Lehrwerken als ernst zu nehmendes Thema⁵² oder sogar als drängende Bildungsaufgabe⁵³ deklariert.

Der bisherige Befund zeigt, dass es in der Religionspädagogik eine Sensibilität für die Relevanz der Religionskritik bei gleichzeitig wenig expliziter Thematisierung derselben gibt und leitet Überlegungen zum Verhältnis von Religionspädagogik und Fundamentaltheologie an, weil die Religionskritik einerseits „Domäne Systematischer Theologie“⁵⁴ ist, andererseits aber religiöse Bildung grundsätzlich betrifft. Zuvor bedarf es aber eines Zwischenschritts, in dem das Verständnis von Religionskritik als Kontext gegenwärtiger Theologie geschärft wird.

3. Religionskritik als theologische Herausforderung der Gegenwart

Die ausgeprägte Sensibilität für die Relevanz der Religionskritik resultiert aus dem Kontext, in dem religiöse Lehr-Lernprozesse im Mitteleuropa des 21. Jahrhunderts stattfinden: Das Christentum wird unselbstverständlich.⁵⁵ In immer neuen Studien erhärtet sich dieser Befund, wie in der Einleitung erwähnt. Bisherige religiöse Plausibilitäten schmelzen ebenso dahin wie die kirchliche Bindung vieler Menschen. Diese Entwicklungen wirken sich insbesondere auf den Religionsunterricht aus, kommen doch gerade hier Menschen mit dem Thema Religion in Kontakt, die sich – trotz etwaiger formaler Zugehörigkeit – nicht einfach dem Binnenraum einer Religionsgemeinschaft zurechnen. Jede Vermittlung religiöser Inhalte kann vor dem Hintergrund der beschriebenen gesellschaftlichen Entwicklung in den Strudel eines grundlegenden Zweifels hineingezogen werden – das bezieht sich gerade auch auf den Rahmen eines positional- bzw. konfessionsgebundenen Religionsunterrichts selbst. Religionskritische Anfragen fokussieren auf die Sinnhaftigkeit des gesamten Unterfangens und sind unabhängig vom konkreten Unterrichtsthema immer nur einen Gedanken entfernt. Der Zweifel lässt sich im Religionsunterricht an jeden Gegenstand anhängen und von dort

51 SCHLAG 2013 [Anm. 44], 397.

52 Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ 2013 [Anm. 43]; PORZELT²2013 [Anm. 10]; SCHRÖDER 2021 [Anm. 11].

53 Vgl. KUNSTMANN³2021 [Anm. 6].

54 SCHRÖDER 2021 [Anm. 11], 452.

55 Vgl. HOFF, Gregor Maria: Religionsunterricht zur Unzeit? Fundamentaltheologische Gedanken zur Unselbstverständlichkeit Gottes, in: VERBURG, Winfried (Hg.): Anknüpfungspunkte?! Schülerreligiositäten als Potenzial religiöser Bildung, München: Deutscher Katheschetenverlag e.V. 2018, 39–50 und FÖSSEL, Thomas Peter: Gott*Feiern* in „unselbstverständlichen Zeiten“. Ein Versuch zum Selbstverständnis der christlichen Glaubenskompetenz in der Gegenwart, in: Impulse 121/1 (2019) 4–7.

ins Grundsätzliche verschieben: Hat es überhaupt Sinn, in der Schule über so etwas wie *Religion* nachzudenken?⁵⁶

Wo dieser spätmoderne Kontext in der Religionspädagogik bedacht wird, geht es implizit auch um Religionskritik.⁵⁷ Eine Eigenart dieser Religionskritik wird dabei insgesamt aber wenig beachtet. Sie tritt zumeist nämlich nicht im Gewand elaborierter oder rhetorisch ausgefeilter Anfragen, sondern eher diffus auf. Sie lässt sich nicht in den von Gert Pickel, Yvonne Jaekel und Alexander Yendell⁵⁸ formulierten Kategorien *Atheismus* und *Antireligiosität* kategorisieren, weil sie eben nicht nur konfessionsfreie, sondern auch konfessionsgebundene Personen betrifft. Sie lässt sich nicht rein rational aufschlüsseln und involviert gerade auch Vorurteile und Emotionen.⁵⁹ In jüngster Zeit nimmt die religionspädagogische Forschung dabei auch die virtuellen Distributionswege in den Blick,⁶⁰ die in solchen religionsablehnenden Äußerungen aber gleichzeitig ein grundsätzliches Gesprächsinteresse an religiösen Themen dokumentieren. Diese Formen von Kritik sind äußerst reichweitenstark, unterscheiden sich aber massiv von den Religionskritiken, die die Theologie bislang bearbeitet. So ist zum Beispiel bei Top-Influencer*innen „[e]ine aggressive Religionskritik mit naturalistischen Zügen und laizistischen Forderungen [...] auf YouTube eher selten“⁶¹. Die Kritik bleibt fluide und ist nicht starr an weltanschauliche Programmatiken gekoppelt.

Diese Entwicklung lässt sich religionssoziologisch in einen größeren Kontext einordnen. Nach Helmut Zander werden die großen atheistischen Entwürfe des 19. und 20. Jahrhunderts in ihrer Wirkung überschätzt: „Sie hatten die Kirchen das Fürchten gelehrt, stellen heute aber nur eine überschaubare [...] Minderheit. Die zentrale Verschiebung dürfte sich zu den Indifferenten ergeben haben, die keine kämpferischen Gottesleugner sind, sondern oft ein entspanntes, nonchalantes Verhältnis zur Religion pflegen, vielfach agnostisch eingefärbt.“⁶² Die Gegenwart sieht Zander eher von einer religiösen Indifferenz geprägt. Zwar können diffuse Religionskritiken der Gegenwart nicht einfach unter dieses Phänomen subsu-

56 Diese Anfragen entstehen aber freilich nicht nur innerhalb des Religionsunterrichts selbst, sondern werden daneben selbstverständlich auch in der öffentlichen Debatte um die Berechtigung eines solchen Unterrichts adressiert.

57 Vgl. BOSCHKI³2017 [Anm. 8], 12.

58 PICKEL / JAECKEL / YENDELL 2019 [Anm. 3].

59 Vgl. SCHLAG 2013 [Anm. 44]. Der emotionale Aspekt der Religionskritik ist aber selbstverständlich kein rein spätmodernes Phänomen. Vgl. RYRIE, Alec: *Unbelievers. An Emotional History of Doubt*, Cambridge / London: Harvard University Press 2019.

60 Vgl. GLOBISCH, Markus: Religion und ihre Ablehnung bei Top-Influencer:innen auf YouTube, in: *Theologie aktuell* 2023, <https://www.uni-erfurt.de/katholisch-theologische-fakultaet/fakultaet/aktuelles/theologie-aktuell/religion-und-ihre-ablehnung-auf-youtube#jump> [abgerufen am 20.03.2023].

61 EBD.

62 ZANDER, Helmut: Die nächste Stufe der Säkularisierung, in: *Herder Korrespondenz* 77/1 (2023) 36–39, 38.

miert werden, weil die Indifferenz auf einer Gleichgültigkeit basiert, die für die Kritik nicht unbedingt kennzeichnend ist, allerdings eint beide ihre Unschärfe.

In der Religionspädagogik, das zeigt der bisherige Befund, ist man sich der Verschiebungen des o.g. Kontextes bewusst. Es besteht eine Sensibilität gegenüber der kontextbedingten Relevanz der Religionskritik. Der Befund zeigt aber auch, dass dies bislang nicht dazu führt, dass der Themenkomplex Religionskritik umfassender bearbeitet würde. Die randständige, über weite Strecken implizite Verhandlung dieses Komplexes in den Einführungs- und Übersichtswerken macht deutlich, dass Religionskritik nicht als expliziter Arbeitsbereich des Faches verstanden wird. Das Bewusstsein für die Relevanz wird lediglich angezeigt.

Das mag mit der klassischen Aufgabenteilung der Theologie zusammenhängen, beträte die Religionspädagogik mit einer Hinwendung zur Religionskritik doch das Terrain einer anderen theologischen Disziplin, genauer der Fundamentaltheologie. Das rückt das Verhältnis der beiden Disziplinen in den Fokus.

4. Zum Verhältnis von Religionspädagogik und Fundamentaltheologie

In der wissenschaftlichen Diskussion wird gerne konstatiert, dass zwischen Religionspädagogik und Fundamentaltheologie eine besondere Verbindung bestehe.⁶³ Jürgen Werbick spricht etwa von „natürlichen Gesprächspartnern“⁶⁴ und auch Schwillus spricht von Systematischer Theologie und Religionspädagogik als zwei „Disziplinen, die sich gegenseitig dialogisch befruchten“⁶⁵. Dabei sei gerade „die Fundamentaltheologie eine wichtige Dialogpartnerin der Religionspädagogik für religiöse Bildungs- und Kommunikationsprozesse“⁶⁶. Für das

63 Vgl. KROPAČ, Ulrich: Vernünftigkeit des Glaubens oder religiöse Rationalität? Zur bildungstheoretischen Transformation einer fundamentaltheologischen Grundaufgabe, in: Religionspädagogische Beiträge 76 (2017) 17–27; QUINSKY, Michael: Korrelierende Unterbrechungen – unterbrechende Korrelationen. Der Religionsunterricht als Ort des Gesprächs zwischen Religionspädagogik und Fundamentaltheologie, in: Religionspädagogische Beiträge 63 (2009) 17–28; HOFF, Gregor Maria: Gefragt nach Gründen und dem Grund: zur fundamentaltheologischen Situation der Religionspädagogik, in: Religionspädagogische Beiträge 51 (2003) 47–66.

Martin Rothgangel etwa fragt, ob die Systematische Theologie nicht Teildisziplin der Religionspädagogik sei, vgl. ROTHGANGEL, Martin: Religionspädagogik im Dialog I. Disziplinäre und interdisziplinäre Grenzgänge, Stuttgart: Kohlhammer 2014 (= Religionspädagogik innovativ 3,1), 145–158; Michael Meyer-Blanck spricht im Kontext der „Bedingungen der Möglichkeiten des Glaubens“ davon, dass nicht nur die Religionspädagogik, sondern “[j]ede theologische Disziplin [...] zugleich Fundamentaltheologie“ sei, vgl. MEYER-BLANCK, Michael: Praktische Theologie und Religionspädagogik als theologische Wissenschaften am Ort der Universität. Systematische Grundlegung – Institutionalisierungen und Internationalisierungen – Zukunftsperspektiven, in: SCHLAG, Thomas / SCHRÖDER, Bernd (Hg.): Praktische Theologie und Religionspädagogik. Systematische, empirische und thematische Verhältnisbestimmungen, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2020 (= Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie 60), 475–489, 478.

64 WERBICK, Jürgen: Glauben als Lernprozess? Fundamentaltheologische Überlegungen zum Verhältnis von Glauben und Lernen – zugleich ein Versuch zur Verhältnisbestimmung von Fundamentaltheologie und Religionspädagogik, in: BAUMGARTNER, Konrad (Hg.): Glauben lernen - leben lernen. Beitrag zu einer Didaktik des Glaubens und der Religion, FS Erich Feifel, St. Ottilien: EOS-Verlag 1985, 3–18, 18, vgl. ähnlich ROTHGANGEL 2014 [Anm. 63], 38.

65 SCHWILLUS 2015 [Anm. 9], 63.

66 EBD.

Verhältnis der beiden Fächer werden also Gesprächsmetaphern eingesetzt. Die gleiche Metaphorik tritt auch auf, wo die Grenzen des Zueinanders der Fächer behandelt werden. So etwa bei Martin Rothgangel: „Grundsätzlich ist zu fragen, ob es wirklich sinnvoll ist, von vornherein und prinzipiell eine ganz bestimmte theologische Teildisziplin als Gesprächspartnerin zu favorisieren.“⁶⁷ Rothgangel plädiert für flexiblere Kooperationen, die sich an konkreten Themen orientieren. Das allerdings unterschätzt, was in der Gesprächsmetaphorik ohnehin nur unzureichend ausgedrückt werden kann. Schließlich sind beide Disziplinen nicht bloß miteinander im Gespräch. Vielmehr *eint* sie ihre methodische Ausrichtung. Theologisch konsequent nehmen beide ihren Ausgang im Glauben. Von dort aus schauen sie aber nach außen. Religionspädagogisch geht es um die Frage, wie religiöse Bildungsprozesse gestaltet und begleitet werden können.⁶⁸ Fundamentaltheologisch geht es um die Möglichkeiten, den christlichen Glauben rational rechtfertigen zu können.⁶⁹ Beide Aufgaben sind miteinander verwoben. Die Fundamentaltheologie ist aufgefordert, nicht bloß die Geltung, sondern auch die Genese der Religion zu bearbeiten.⁷⁰ Gewissermaßen geht es damit auch hier darum, wie sich Religion entwickelt bzw. wie sie gelernt wird. Zugleich befasst sich die Religionspädagogik, zumindest wo sie von schulischem Lernen handelt, mit einem Setting, das Rationalitätserweise erfordert. In einem konfessionell gebundenen Religionsunterricht kommt jede Lehrkraft dabei der Aufforderung aus 1 Petr 3,15b nach: „Seid stets bereit, jedem Rede und Antwort zu stehen, der von euch Rechenschaft fordert über die Hoffnung, die euch erfüllt.“ Dieser *locus classicus* der Fundamentaltheologie erweist sich somit „zugleich [als] eine religionspädagogische Charta“⁷¹. Religiöse Vermittlungsversuche entsprechen in dieser Linie immer schon einer fundamentaltheologischen Position: Sie schauen nach außen, reflektieren und legen Rechenschaft ab. In dieser Hinsicht zählt „[d]er klassische fundamentaltheologische Topos, den Glauben vor dem Forum der Vernunft zu rechtfertigen, [...] bis heute zum Curriculum des Religionsunterrichts“⁷².

67 ROTHGANGEL, Martin: Was ist Religionspädagogik? Eine wissenschaftstheoretische Orientierung, in: DERS. / ADAM, Gottfried / LACHMANN, Rainer (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht ⁸2013, 17–34, 31.

68 Vgl. bspw. BOSCHKI ³2017 [Anm. 8], 14.

69 Diese grundlegende Aussage zur Fundamentaltheologie sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass es eine Vielzahl unterschiedlicher fundamentaltheologischer Ansätze gibt, die miteinander intensiv um die Definition und Aufgabe der Disziplin und ihrer Umsetzung ringen. Der Konflikt analytischer und kontinentaler Stile steht dafür exemplarisch. Vgl. HÖHN, Hans-Joachim u. a. (Hg.): Analytische und Kontinentale Theologie im Dialog, Freiburg i.Br.: Herder 2021 (= QD 314). Angeheizt wurde diese Debatte zuletzt durch den folgenden, heftig diskutierten Beitrag: BAUER, Christian: Allianzen im Widerstreit? Zur Internationalität deutschsprachiger Theologie zwischen analytischen und kontinentalen Diskurswelten, in: Theologische Revue 118 (2022) 1–22. DOI: <https://doi.org/10.17879/thrv-2022-3837>.

70 Vgl. exemplarisch BREUL, Martin / HELMUS, Caroline (Hg.): The Philosophical and Theological Significance of Evolutionary Anthropology. Engagements with Michael Tomasello, Oxon / New York: Routledge 2023 (= Science and Religion).

71 HOFF 2003 [Anm. 63], 47.

72 KROPAČ 2017 [Anm. 63], 27.

An diesem Punkt kommt die Religionskritik erneut ins Spiel. Sie macht die Verbindungen von Religionspädagogik und Fundamentaltheologie noch einmal besonders sichtbar, wird in den Reflexionen zum Verhältnis der beiden bislang aber höchstens implizit thematisiert. Einen Anhaltspunkt bietet etwa Kropač:

Die Korrelationsdidaktik beabsichtigt(e), Tradition und Situation, Offenbarung und Erfahrung in eine Wechselbeziehung zu bringen. Dabei konnte der Pol ‚Glaube‘ über geraume Zeit als feststehende Größe vorausgesetzt werden. Dies ist nicht mehr der Fall! [...] Für den Religionsunterricht ist daraus die Konsequenz zu ziehen, noch deutlicher als bisher die Akzente von dogmatischen Inhalten zu fundamentaltheologischen Fragestellungen zu verschieben. Zu denken ist an Fragen nach dem Verhältnis von Religion und Vernunft, dem Zusammenspiel von Religion, Erfahrung und Sprache und der Erschließung von Wirklichkeit, die unterschiedliche Modi des Weltverstehens erfordert, wozu der religiöse gehört.⁷³

Die Sensibilität für den gesellschaftlichen Rahmen religiöser Lehr-Lern-Prozesse führt Kropač zum Plädoyer für eine stärkere Hinwendung zur Fundamentaltheologie. Der religionskritische bzw. zumindest religionsdistanzierte Kontext leitet also Überlegungen zum Verhältnis der beiden Disziplinen an. Diese Bewegung zeigt sich bei Kropač auch an anderer Stelle, auch wenn er dort eher auf die Grenzen einer solchen Zusammenarbeit eingeht. In Bezug auf Texte der Deutschen Bischofskonferenz merkt er an:

Ein Problem stellt ferner die starke Akzentuierung der fundamentaltheologischen Aufgabe dar, im Religionsunterricht den Glauben vor dem Forum der Vernunft zu verantworten. Die Frage liegt nämlich nahe, ob ein solches Unternehmen nicht in dem Maße ins Leere läuft, wie Schülerinnen und Schüler keinen christlichen Glauben mehr mitbringen, der die kritische Auseinandersetzung mit der säkularen Vernunft sucht, und wie Religiöses für sie vor allem dann relevant wird, wenn es die emotionale Seite des Menschen anspricht.⁷⁴

Interessant ist zunächst der formale Befund, dass Kropač die Aushandlung des Verhältnisses von Religionspädagogik und Fundamentaltheologie – wenngleich implizit – mit der Religionskritik verknüpft. In den meisten anderen Verhältnisbestimmungen wird dieser Aspekt hingegen überhaupt nicht berücksichtigt.⁷⁵

73 KROPAČ, Ulrich: Glaube und Religion. Zum Gegenstand des Religionsunterrichts, in: Religionspädagogische Beiträge 83 (2020) 24–33, 32.

74 KROPAČ, Ulrich: Der Religionsunterricht im Spiegel kirchlicher Leittexte, in: DERS. / RIEGEL, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 57–68, 66.

75 Eine Ausnahme bildet hier der folgende fundamentaltheologische Aufsatz, der die Religionskritik mitdenkt: HOFF 2003 [Anm. 63]. Auch hier dient die Religionskritik allerdings nicht als Verbindungspunkt.

Diese Leerstelle ist schon in diachroner Hinsicht bemerkenswert, insofern beide Disziplinen bereits in ihrer Genese mit Religionskritik bzw. der Ablehnung von Religion verwoben sind. Bei der Fundamentaltheologie ist dies mit Blick auf ihre Entwicklung aus der Apologetik offensichtlich.⁷⁶ Aber auch die Religionspädagogik ist in ihrer Genese mit Religionskritik verbunden, wie Kunstmann zeigt. Die Religionskritik der Aufklärung versteht er als Wegmarke hin zur Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin:

Da die aufgeklärten Ideen von Autonomie und Vernunft prinzipiell religionskritisch waren oder mit Religion wenig anfangen konnten, wurde die Religion vor allem mit der ‚Sittlichkeit‘ (d. h. der Ethik) zusammengebunden. [...] Vor diesem Hintergrund aufgeklärter Vernunft, Religions- und Kirchenkritik kam es zur Entstehung der Religionspädagogik im eigentlichen Sinne.⁷⁷

Diese historische Parallele lässt sich für die Gegenwart aber eben noch ausweiten. Der Umgang mit Religionskritik verbindet die beiden Disziplinen gerade in einer Zeit, die von einer wachsenden religiösen Unselbstverständlichkeit geprägt ist. Diese Situation rückt – wie oben dargelegt – die Religionskritik in den Fokus der Religionspädagogik. Der konstitutive Außenbezug dieser vermittlungsorientierten Disziplin wird so religionskritisch präzisiert. Die historische Verbindungslinie, die die Religionskritik zwischen Fundamentaltheologie und Religionspädagogik konstituiert, erhält damit eine Bedeutung für die Gegenwart.

Das meint allerdings keineswegs, dass die Religionspädagogik zum bloßen Anwendungsfall der Fundamentaltheologie degradiert würde. Das eine Fach wird hier nicht einfach vom anderen absorbiert. Gerade der nähere Blick auf die in der Breite relevanten religionskritischen Phänomene macht nämlich deutlich, dass es nicht zuerst um theoretisch ausgefeilte Kritikformen geht, wie sie die Fundamentaltheologie bevorzugt bearbeitet.⁷⁸ Mit dem Label *Religionskritik* versehen wir demgegenüber gerade auch diffuse Vorbehalte und eine Haltung religiöser Indifferenz, die Religion, wenn sie zum Thema wird, ablehnend gegenübersteht. Dies wiederum macht aber deutlich, dass ein bloßes Plädoyer für eine *Fundamentaltheologisierung* der Religionspädagogik (oder umgekehrt) zu kurz griffe. In Weiterführung des Einwandes von Kropač, demnach viele Schüler*innen schlichtweg „keinen christlichen Glauben mehr mitbringen, der die kritische Aus-

76 Vgl. u. a. SECKLER, Max: Art. Fundamentaltheologie, in: LThK³ 4 (2009), Sp. 227–238 bes. Sp. 228.

77 KUNSTMANN, 2021 [Anm. 6], 31.

78 Hier lohnt dann der Blick in fundamentaltheologische Einführungen, Lehrwerke und Handbücher, die in der Bearbeitung diffuser Religionskritiken einen blinden Fleck im Selbstverständnis offenlegen. Vgl. exemplarisch BÖTTIGHEIMER³ 2016 [Anm. 2], 226–403.

einandersetzung mit der säkularen Vernunft sucht“⁷⁹, sind Religionspädagogik und Fundamentaltheologie vielmehr aufgefordert, die Relevanz des christlichen Glaubens eigenständig und konstruktiv zu entwickeln und nach außen zu vermitteln. Das geht weit über die Zurückweisung atheistischer Modellierungen hinaus. Die religiösen Traditionsabbrüche treiben das theologische Korrelationsdenken, das abermals beide Disziplinen verbindet,⁸⁰ in die Krise. Daraus ergeben sich Umrisse einer gemeinsamen Aufgabe der beiden Disziplinen, die besonders dann sichtbar werden, wenn das jeweilige Verhältnis zur Religionskritik beobachtet wird.

5. Konsequenzen

Beide Fächer sind aufgefordert, sich stärker mit den verschiedenen Formen von Religionskritiken der Gegenwart auseinanderzusetzen. Das bezieht sich gerade auf die Formen, die sich in der gesellschaftlichen Breite abbilden, und betrifft nicht nur hochtrabende philosophisch-theologische Diskurse. Wenn Fundamentaltheologie und Religionspädagogik gleichermaßen auf die Vermittlung der christlichen Botschaft im Sinne von Rationalitäts- und Relevanzerweisen hingebordnet sind, dann kann dies nur durch einen Blick auf die Lebenswirklichkeit der Adressat*innen gelingen.

- Für die Fundamentaltheologie bedeutet das in erster Linie, den Fokus ihrer Bearbeitung von Religionskritik zu erweitern, ohne damit ihr eigenes theoretisches Reflexionsniveau abzusenken. Das bezieht sich einerseits auf die explizite Bearbeitung von Religionskritik, andererseits aber auch auf die Versuche, die Relevanz des Glaubens zu bestimmen. Auch hier sollten diffuse Religionskritiken und eine Haltung der Indifferenz stärker berücksichtigt werden.
- Für die Religionspädagogik resultiert daraus vor allem die Anforderung, die Religionskritik stärker im Selbstverständnis des Faches zu verankern und dabei explizite Formen der Bearbeitung zu forcieren. Das ließe sich – wie Kunstmanns Hinweise nahelegen – sogar als eine Rückbesinnung auf die historischen wie methodischen Ursprünge des Faches interpretieren. Im Hinblick auf die “Wiederbelebung der Ideologiekritik”⁸¹ sind bereits Wege (wieder-)entdeckt. Die religionspädagogische Modellbildung sollte hier über die Anerkennung des veränderten Kontextes hinausgehen und die Beschäftigung mit verschiedenen Formen von Religionskritik selbst erproben – und nicht in

79 KROPAĆ 2021 [Anm. 74], 66.

80 Vgl. QUINSKY 2009 [Anm. 63].

81 HERBST / MENNE 2019 [Anm. 18].

die Fundamentaltheologie, (Religions-)Philosophie oder Religionswissenschaft outsourcen. Das nämlich wird der methodischen Bedeutung von Religionskritik für die Religionspädagogik nicht gerecht.

Diese Überlegungen laufen damit letztlich auf das Plädoyer zu, die Verbindungslinien zwischen Religionspädagogik und Fundamentaltheologie deutlicher wahrzunehmen, von dort aus die Kooperation auszubauen und neue, an der Religionskritik als Schnittpunkt orientierte Austauschformate zu entwickeln. Dabei kann es nicht bloß um eine theologisch-reflexartige Zurückweisung von Religionskritik gehen, sondern um eine produktive Verarbeitung entsprechender Anfragen. Religionskritik fordert religiöse Überzeugungen und Sprachkonventionen heraus, in einer geeigneten, verständlichen Weise zu kommunizieren. Das betrifft die beiden genannten Disziplinen in besonderer Weise und sollte sie motivieren, die methodischen Gemeinsamkeiten stärker als bislang in gemeinsamen Projekten umzusetzen.⁸²

82 Auch wenn es freilich schon Ansätze gibt, die in diese Richtung gehen. Zu denken wäre hier bspw. an konstruktivistisch argumentierende Theologien, die in die Schnittstelle religionspädagogischer und systematisch-theologischer Fragen gehen und auf eine produktive Entwicklung von Theologie hin angelegt sind. Vgl. jüngst BRIEDEN, Norbert: Paradoxien entfalten und bearbeiten. Beobachtungen zu Differenzierungspraktiken in der Religionspädagogik, Stuttgart: Kohlhammer 2022 (= Religionspädagogik innovativ 46).

Mariusz Chrostowski

Polnische ‚Annäherung an eine vergangene Denkwelt‘?

Zum christlichen Personalismus als Bindeglied zwischen Religionspädagogik und Theologie

Der Autor

Dr. Dr. Mariusz Chrostowski, Lehrstuhl für Didaktik der Religionslehre, für Katechetik und Religionspädagogik an der katholischen Universität in Eichstätt-Ingolstadt.

Dr. Dr. Mariusz Chrostowski
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
Lehrstuhl für Didaktik der Religionslehre, Katechetik und Religionspädagogik
Ostenstraße 26
D-85072 Eichstätt
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5817-2687>
e-mail: mariusz.chrostowski@ku.de



Polnische ‚Annäherung an eine vergangene Denkwelt‘?

Zum christlichen Personalismus als Bindeglied zwischen Religionspädagogik und Theologie

Abstract

Seit der Popularisierung des Personalismus-Begriffs durch W. Sterns Publikation ‚Person und Sache‘ (1909) blüht in Polen die wissenschaftliche Reflexion auf diesem Gebiet, die noch heute zahlreiche Philosoph*innen, Theolog*innen und (Religions-)Pädagog*innen inspiriert. Der polnische Diskurs über den christlichen Personalismus birgt ein gewisses Paradox in sich: Einerseits scheint er altbekannte Thesen zu beinhalten, andererseits macht er aber auch unmissverständlich deutlich, dass das komplexe Verhältnis von Religionspädagogik und Theologie eine Art von Festigung auf der Grundlage des ‚mysterium personae‘ erfahren muss. In diesem wissenschaftlich-kognitiven Kontext ist es nicht nur Ziel und Zweck dieses Artikels, das Verständnis von Religionspädagogik in Polen und die theoretischen Grundannahmen der polnischen Reflexion über den christlichen Personalismus zu analysieren, sondern auch die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die religionspädagogische Forschung und Praxis aufzuzeigen.

Schlagworte

Religionspädagogik – Theologie – Personalismus – Polen

Polish ‚approach to a past world of thought‘?

On christian personalism as a link between religious pedagogy and theology

Abstract

Since the popularisation of the concept of personalism through the publication of W. Stern's 'Person and Thing' (1909), scholarly reflection in this field has flourished in Poland and continues to inspire numerous philosophers, theologians and (religious) educators. The Polish discourse on Christian personalism contains a certain paradox: on the one hand, it seems to contain well-known theses, but on the other hand it also makes it unmistakably clear that the complex relationship between religious education and theology must undergo a kind of consolidation on the basis of the 'mysterium personae'. In this scholarly-cognitive context, the purpose of this article is not only to analyse the understanding of religious education in Poland and the basic theoretical assumptions of Polish reflection on Christian personalism, but also to point out the resulting consequences for religious education research and practice.

Keywords

religious pedagogy – theology – personalism – Poland

Einleitung

In Polen ist, als Ergebnis der wissenschaftlichen Rezeption vor allem von deutschem und angelsächsischem religionspädagogischen Gedankengut¹, eine relativ neue wissenschaftliche Disziplin entstanden, die seit Ende der 1990er Jahre als Religionspädagogik bezeichnet wird.² Seit diesem Zeitpunkt gibt es unter polnischen Wissenschaftler*innen eine lebhaftige Debatte darüber, ob die Religionspädagogik eine theologische Disziplin bildet oder nicht. Sie wird von vielen Autor*innen der Pastoraltheologie zugeordnet. Andere sehen sie u.a. als Teildisziplin der Pädagogik.³ Im Dickicht unterschiedlicher Meinungen und konzeptioneller Ansätze fällt jedoch auf, dass der polnische Wissenschaftsdiskurs stark in der Prämisse verankert ist, Religionspädagogik entstamme dem christlichen Personalismus sowie der christlichen Anthropologie.⁴ Darüber hinaus blüht seit der Popularisierung des Personalismus-Begriffs durch die Publikation von W. Stern „Person und Sache“ (1909) die Reflexion über den christlichen Personalismus, die eine Quelle vieler Anregungen für zeitgenössische Religionspädagogen ist.⁵ In diesem Zusammenhang kristallisiert sich eine wichtige Frage im erkenntnistheoretischen Sinne heraus: Handelt es sich bei der polnischen Faszination für den christlichen Personalismus nur um „eine Annäherung an eine vergangene Denkwelt“⁶ oder enthalten personalistische Konzepte aktuelle Ideen, die das heutige religionspädagogische und theologische Denken inspirieren und den multiperspektivischen Austausch zwischen Religionspädagogik und Theologie bereichern können?

Die obige Frage bildet den Auftakt zur Bestimmung von Ziel und Zweck dieses Artikels, in dem der christliche Personalismus als Bindeglied fungiert, d.h. als eine theologische Grundlage der Religionspädagogik, die das Fach als eine Ausrichtung und eine Perspektive von Theologie begreifen lässt. Dazu wird zunächst das Verständnis von Religionspädagogik in Polen skizziert, um anschließend die Möglichkeiten, wie die Annahmen des christlichen Personalismus das wechselseitige Verhältnis von Religionspädagogik und Theologie beeinflussen, zu disku-

1 Vgl. ALEKSIEJUK, Artur / MAREK, Zbigniew / MILERSKI, Bogusław: Pedagogika religii w Polsce, in: MAREK, Zbigniew / WALULIK, Anna (Hg.): Pedagogika religii, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum 2020, 35.

2 Vgl. EBD., 38.

3 Vgl. MAREK, Zbigniew: Autonomia pedagogiki religii, in: Studia Katechetyczne 12/1 (2016) 19–33.

4 Vgl. MAREK, Zbigniew: Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej. Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie 2017, 187; vgl. auch: NOWAK, Marian: Pedagogika personalistyczna, in: KWIECIŃSKI, Zbigniew / ŚLIWERSKI, Bogusław (Hg.): Pedagogika. Podręcznik akademicki, Bd. I, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 232–247.

5 Vgl. BAGROWICZ, Jerzy: Wychowanie personalistyczne w chrześcijaństwie, in: Biblioteka Teologii Fundamentalnej 3/1 (2008) 335–375.

6 MÜLLER, Markus: Das Deutsche Institut für wissenschaftliche Pädagogik 1922 - 1980. Von der katholischen Pädagogik zur Pädagogik von Katholiken, Paderborn: Schöningh 2014, 135.

tieren. Im letzten Schritt werden Konsequenzen für die religionspädagogische Forschung und Praxis aufgezeigt.

An dieser Stelle muss auch darauf hingewiesen werden, dass die Leser*innen die Besonderheit der religionspädagogischen und theologischen Reflexion in Polen berücksichtigen sollten, die vor allem mit der ‚Abkehr‘ der polnischen Gesellschaft vom traditionellen Katholizismus⁷ und dem Verständnis von Religion als Privatsache zusammenhängt.⁸ Solche Tendenzen begünstigen in Polen die Suche nach Möglichkeiten, den Religionsunterricht selbst und die theologische Perspektive der Religionspädagogik für eine sich zunehmend säkularisierende Gesellschaft anschlussfähig zu machen.

1. Religionspädagogik in Polen: Eine theologische Disziplin?

Im christlich-wissenschaftlichen Diskurs in Polen wird Religionspädagogik als Theorie des „auf die christliche Lebenspraxis ausgerichteten religiösen Lehr- und Erziehungsprozesses“⁹ verstanden. Zu ihren wichtigsten historischen Förderern, die ihr wissenschaftliche Konturen verliehen haben, gehören die Werke von Karol Banzel (1890–1941), Mieczysław Majewski (1928–1999) und Janusz Tarnowski (1919–212)¹⁰ sowie zeitgenössische Arbeiten von u. a. Jerzy Bagrowicz, Zbigniew Marek, Bogusław Milerski, Janusz Mariański, Cyprian Rogowski und Helena Słotwińska¹¹. Die Forschungen der genannten Expert*innen beziehen sich nicht nur auf normative Aspekte der Bildungstheorie und -praxis, sondern bringen auch neue – praktische und theoretische – theologische, humanistische und sozialwissenschaftliche Erkenntnisse hervor, die sich auf Sozialisations- und religiöse Bildungsprozesse in Familie, Religionsgemeinschaften und Gesellschaft beziehen.¹²

An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass vor der Etablierung des Begriffs Religionspädagogik in Polen eine typisch katholische Nomenklatur vor-

7 Vgl. KAI: Kościół w Polsce. Raport, Warszawa: Katolicka Agencja Informacyjna.

8 Vgl. CHROSTOWSKI, Mariusz: Nieteologiczne argumenty na rzecz edukacji religijnej w szkołach publicznych w Polsce, in: Paedagogia Christiana 48/2 (2021) 91.

9 Vgl. BAGROWICZ, Jerzy: Pedagogika chrześcijańska – pedagogika religii (religijna) – katechetyka. Podobieństwa i różnice, in: TOMASKI, Piotr (Hg.): Abyśmy podtrzymywali nadzieję, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie 2005, 37.

10 Vgl. BANSZEL, Karol: O nowoczesne podstawy religijnego wychowania ewangelickiego, Warszawa: Głos Ewangelicki 1932; MAJEWSKI, Mieczysław: Antropologiczna koncepcja katechezy, Lublin: Wydawnictwo KUL 1994; TARNOWSKI, Janusz: Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej, in: Collectanea Theologica 44/1 (1974) 5–23.

11 Vgl. BAGROWICZ, Jerzy / HOROWSKI, Jarosław (Hg.): Edukacyjny potencjał religii, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 2012; MAREK, Zbigniew: Podstawy pedagogiki religii, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum 2022; MILERSKI, Bogusław: Hermeneutika pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT 2011; MARIAŃSKI, Janusz: Pedagogika religii w kontekście społecznym, in: Edukacja Międzykulturowa 13/2 (2020) 21–49; ROGOWSKI, Cyprian: Pedagogika religii. Podręcznik akademicki, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2011; SŁOTWIŃSKA, Helena: Pedagogika religii w relacjach z dyscyplinami teologicznymi, Lublin: Wydawnictwo KUL 2016.

12 Vgl. ALEKSIEJUK / MAREK / MILERSKI 2020 [Anm. 1], 35.

herrschte: die Katechetik.¹³ Darüber hinaus besteht auch heute noch eine gewisse Tendenz, diese beiden unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen als eine einzige zu betrachten, was in der Tat nicht ihren Besonderheiten entspricht und als eindeutig ungerechtfertigt angesehen werden sollte.¹⁴ Dies hängt in erster Linie mit der Identität der Katechetik selbst zusammen, die unmittelbar in das kirchliche Handeln eingebettet ist. Im Rahmen ihrer Forschungsbestrebungen besitzt die Katechetik – wie andere theologische Wissenschaften auch – eine Autonomie, die jedoch nicht absolut ist.¹⁵ Damit ist gemeint, dass die theologische Forschung eine Intervention „des kirchlichen Lehramtes zulässt, das die Ergebnisse der Arbeit des Theologen bewertet und manchmal auch den Forschungsprozess des Theologen beeinflusst“¹⁶. Im Hinblick auf die Autonomie der Religionspädagogik gibt es jedoch in Polen – wie auch im deutschsprachigen Raum¹⁷ – eine Reihe unterschiedlicher Interpretationen des Status dieses Faches selbst, die folgendermaßen verstanden werden¹⁸:

1. *Teildisziplin der Praktischen Theologie*: Dieses Konzept weist der Religionspädagogik eine komplementäre Rolle zur Katechetik¹⁹ zu und versteht ihre Forschung als Analyse der kirchlichen Selbstverwirklichung im Bereich von Erziehung und Bildung, wobei die Errungenschaften der soziologischen und pädagogischen Wissenschaften beständig mit einfließen.²⁰ Die religiöse Bildung, die auf solchen Prämissen beruht, wird zu einer Art Gebrauchsanweisung (nota bene charakteristisch für den polnischen Religionsunterricht), die eine Anleitung zur Überwindung der verschiedenen Schwierigkeiten des Lebens gibt und dabei das volle Vertrauen auf Gott und seine schöpferische Kraft bewahrt.²¹

13 Vgl. OBRYCKA, Małgorzata / DĄBROWSKI, Szymon: Pedagogika religii jako subdyscyplina nauk o edukacji – między inkluzją a ekskluzją w badaniach edukacyjnych, in: Karto-Teka Gdańska 1/2 (2018) 2017.

14 Vgl. MAREK, Zbigniew: Tożsamość pedagogiki religii, in: Paedagogia Chirsitana 31/1 (2013) 93–105.

15 Vgl. EBD., 96.

16 CHAŁUPNIAK, Radosław: Katechetyka jako teologia praktyczna – zdefiniowanie eklezjalnej tożsamości, in: https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-16479b77-645d-4104-ac7a-b61b7836255b/c/Ks._Radoslaw_Chalupniak__pdf_.pdf [abgerufen am 11.03.2023], 4.

17 Vgl. u.a.: BOCKWOLDT, Gerd: Religionspädagogik. Eine Problemgeschichte, Stuttgart: Kohlhammer 1977; KRAML, Martina: Religionspädagogik!? – Wie versteht sie sich? Wie verstehen wir uns? Was verstehen wir unter „Qualität“? – Erinnerungsskizze, in: Österreichisches religionspädagogisches Forum 14/1 (2004) 18; SCHRÖDER, Bernd: Religionspädagogik, Neue theologische Grundrisse, Tübingen: Mohr Siebeck 2012.

18 Vgl. OBRYCKA / DĄBROWSKI 2018 [Anm. 13], 6–7.

19 Vgl. ROGOWSKI 2011 [Anm. 11], 55–59.

20 Vgl. SŁOTWIŃSKA 2016 [Anm. 11], 90.

21 Vgl. OBRYCKA / DĄBROWSKI 2018 [Anm. 13], 6.

2. *Teildisziplin der Pädagogik*: Religionspädagogik wird in diesem Ansatz als eine von der Theologie unabhängige Wissensdomäne verstanden²² beziehungsweise eine Form der Fachdidaktik verstanden, die – bezogen auf den schulischen Religionsunterricht – auf die Analyse der Bedingungen und die Formulierung konkreter Hinweise für die Umsetzung des beschlossenen Bildungsprogramms in interdisziplinären Räumen ausgerichtet ist.²³ Die Übernahme dieser Position bedeutet nicht nur, dass die Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft für die Religionspädagogik verstanden wird, sondern auch, dass sie auf eine Bildungsarbeit abzielt, die sich keineswegs auf die Vermittlung von bloßem Wissen über den christlichen Glauben, die Liturgie oder die Vorschriften des kirchlichen Lehramtes beschränkt.²⁴
3. *Theologische und pädagogische Disziplin zugleich*: Im Rahmen dieses Modells wird die Religionspädagogik als eine pädagogische und zugleich theologische Wissenschaft verstanden, deren Forschung humanistisches und soziales Wissen einschließt. Der Forschungsschwerpunkt in diesem breiten sozialen und pädagogischen Kontext zielt darauf ab, religiöse Bildung auf verschiedenen Ebenen zu interpretieren und zu entwickeln, wie z.B. Kultur, Globalisierung, Pluralismus, Politik, Medien. Ein wichtiges Merkmal ist die Bevorzugung einer konfessionellen Bindung der Religionspädagogik, indem die Religionspädagogik einer bestimmten Religionsgemeinschaft gefördert wird.²⁵

Darüber hinaus sind in Polen unterschiedliche Interpretationen der Religionspädagogik aus katholischer, evangelischer und orthodoxer Sicht deutlich erkennbar.²⁶ Evangelische Wissenschaftler*innen verstehen Religionspädagogik als eine interdisziplinäre Wissenschaft, die Erkenntnisse und Methoden der Human-, Sozial- und Theologiewissenschaften integriert und sich vom Prinzip der sogenannten doppelten Verantwortung und Normativität leiten lässt: theologisch und pädagogisch. Ihre Aufgabe ist es, eine Theorie der religiösen Sozialisation in verschiedenen sozialen Kontexten und eine Theorie der religiösen Bildung zu entwickeln.²⁷ Die zeitgenössische Definition der Religionspädagogik in der katholischen Reflexion ähnelt der des protestantischen Ansatzes, wonach sie als Bildungs- und Erziehungstheorie verstanden wird, die durch eine religiöse Perspek-

22 Vgl. EBD., 7.

23 Vgl. GADACZ, Tadeusz / MILERSKI, Bogusław (Hg.): *Religia*, Warszawa: Wydawnictwo PWN 2003 (= Encyklopedia PWN 8), 45.

24 Vgl. OBRZYCKA / DAŃBROWSKI 2018 [Anm. 13], 7.

25 Vgl. EBD.; MILERSKI 2011 [Anm. 11], 140.

26 Vgl. ALEKSIEJUK / MAREK / MILERSKI 2020 [Anm. 1], 36–38.

27 Vgl. MILERSKI, B.: *Pedagogika religii*. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red), *Pedagogika*. Podręcznik akademicki, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2019, 319–330.

tive und eine theologische Deutung des Alltagslebens das Verständnis für die Lebensaufgaben und -sehnsüchte der Menschen erweitert.²⁸ Charakteristisch für den katholischen Diskurs ist darüber hinaus die Bezugnahme auf die Aufgaben der Katechetik im Hinblick auf die theoretischen Grundlagen der Pädagogik sowie auf interdisziplinäre und komparatistische Überlegungen.²⁹ Demgegenüber ist das orthodoxe Verständnis von Religionspädagogik deutlich von einer wissenschaftlichen Reflexion an der Grenze zwischen Theologie und Pädagogik geprägt, in der die theologisch-kirchliche Komponente entscheidend überwiegt. Ihr Hauptinteresse gilt der Reflexion der Bedeutung von Spiritualität und Religiosität für die Existenz des Menschen als Subjekt von Bildung und Erziehung.³⁰ Die orthodoxe Religionspädagogik ist auf die Aneignung und Produktion von theoretischem Wissen für den praktischen Gebrauch im Bildungsprozess ausgerichtet und konzentriert sich weitgehend auf die Erforschung der axiologischen Grundlagen religiöser Bildung und Erziehung.³¹

Vor dem Hintergrund der obigen Analyse ist auch hervorzuheben, dass sich polnische Wissenschaftler*innen – vor allem der evangelischen und katholischen Konfessionen – im zeitgenössischen Verständnis von Religionspädagogik immer mehr von der Bindung des Begriffs an die Katechese abwenden und stattdessen ein ganzheitliches Menschenbild anstreben, indem sie auf das Potenzial der Religion hinweisen, die Entwicklung der menschlichen Person, die Suche nach dem Sinn des Lebens, die Herausbildung bestimmter Werte usw. zu unterstützen.³² Das Verständnis von Religionspädagogik selbst und der polnische wissenschaftliche Diskurs in diesem Bereich sind daher fest in der Position verankert, dass Religionspädagogik aus dem christlichen Personalismus und den Annahmen der christlichen Anthropologie erwächst.³³ In diesem Sinne werden alle religionspädagogischen Konzepte in Polen häufig mit dem christlichen Personalismus in Verbindung gebracht, der implizit nicht nur eine Öffnung des Menschen auf Gott hin, sondern auch eine theologische Perspektive für die Religionspädagogik bedeutet.³⁴ Es lohnt sich daher, in einem nächsten Schritt den christlichen Per-

28 Vgl. ALEKSIEJUK / MAREK / MILERSKI 2020 [Anm. 1], 36–37.

29 Vgl. EBD.

30 Vgl. ALEKSIEJUK, Artur: Basic assumption of the christocentric-humanist model of religious education – the orthodox point of view, in: *Pravoslávny Teologický Zborník* 31/ (2020) 309–322; ALEKSIEJUK, Artur / ALEKSIEJUK, Elżbieta: Tożsamość i charakter prawosławnej refleksji pedagogicznoreligijnej, in: *Rocznik Teologiczny* 57/4 (2020) 1193–1222.

31 Vgl. ALEKSIEJUK / MAREK / MILERSKI 2020 [Anm. 1], 43.

32 Vgl. EBD., 41.

33 Vgl. MAREK 2017 [Anm. 4], 187.

34 Vgl. ROGOWSKI, Cyprian: *Pedagogika religii*, in: ROGOWSKI, Cyprian (Hg.): *Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy*, Warszawa: VERBINUM Wydawnictwo Księży Werbistów 2007, 563.

sonalismus als potenzielles Bindeglied zwischen Religionspädagogik und Theologie zu analysieren.

2. Christlicher Personalismus: Ein Bindeglied zwischen Religionspädagogik und Theologie?

Aus christlicher Sicht ist der Personalismus nichts anderes als eine philosophisch-theologische Theorie des Menschen, die die Autonomie und Einzigartigkeit der Person wertschätzt³⁵ und eine ganzheitliche Sicht des Menschen als physisch-psycho-spirituelles Wesen vertritt.³⁶ Diese Strömung stützt sich auf eine christliche Metaphysik, die in der Anthropologie des Thomas von Aquin verwurzelt ist³⁷ und sich auf die von Boethius geschaffene Definition der Person als „individuelle Substanz einer vernünftigen Natur“³⁸ bezieht.³⁹ Die internationale Interpretation und wissenschaftliche Rezeption des christlichen Personalismus wurde u.a. durch die Konzepte von J. Maritain und E. Mounier⁴⁰ geprägt. Diese Reflexion regte auch in Polen zum Nachdenken an, wo zu den prominentesten Vertretern dieser Denkrichtung u.a. F. Adamski, Cz. S. Bartnik, M. Gogacz, W. Granat, K. Wojtyła, J. Tischner und J. Tarnowski gehören.⁴¹

Der christliche Personalismus in Polen spricht sich in bestimmten Axiomen für die Ordnung und Bewertung der Wirklichkeit aus⁴², wozu der Vorrang des Geistes vor der Materie⁴³, der Vorrang des Seins vor dem Haben⁴⁴ und der Vorrang der Person vor der Sache zählen⁴⁵. Aus letzterem Prinzip leitet K. Wojtyła in Anlehnung an Kants zweiten kategorischen Imperativ⁴⁶ die „personalistische

35 Vgl. MAREK, Zbigniew / WALULIK, Anna: Pedagogika katolicka w perspektywie pedagogiki transcendentnej, in: Horyzonty Wychowania 38/1 (2017) 125–141.

36 Vgl. OLBRYCHT, Katarzyna: Rola prawdy w wychowaniu osoby w świetle antropologii Karola Wojtyły, in: Paedagogia Christiana 49/1 (2022) 87–105.

37 Vgl. STOKŁOSA, Tomasz: Koncepcja osoby w filozofii Tomasza z Akwinu, in: Studia Philosophiae Christianae 37/1 (2001) 126–143.

38 MACK, Elke: Ist der Mensch immer zugleich Person? Zu anthropologischen Prämissen Christlicher Sozialethik abgedruckt, in: Die Neue Ordnung 55/4 (2001) 268–281.

39 Vgl. GODAWA, Grzegorz: Integralna wizja człowieka jako fundament kultury i wychowania, in: Analecta Cracoviensia 49/1 (2017) 327–328.

40 Vgl. u. a.: MARITAIN, Jacques: Humanisme integral, Paris: Aubier 1936; MOUNIER, Emmanuel: Manifeste au service du personalisme, Paris: Editions Mouton 1936.

41 Vgl. BAGROWICZ 2008 [Anm. 5], 335.

42 Vgl. SKRZYPCZAK, Robert: Personalizm Karola Wojtyły na tle współczesnej myśli polskiej, in: Warszawskie Studia Teologiczne 24/1 (2011) 68.

43 Vgl. JOHANNES PAUL II.: Enzyklika Redemptor Hominis, in: Acta Apostolicae Sedis 71 (1979) 16.

44 Vgl. JOHANNES PAUL II.: Enzyklika Evangelium vitae, in: Acta Apostolicae Sedis 87 (1995) 98; JOHANNES PAUL II.: Nachsynodales Apostolisches Schreiben, in: Acta Apostolicae Sedis 81 (1989) 37.

45 Vgl. JOHANNES PAUL II.: Enzyklika Laborem Exercens, in: Acta Apostolicae Sedis 73 (1981) 12–13.

46 Vgl. GRANAT, Wincenty: Personalizm chrześcijański. Teologia osoby ludzkiej, Poznań: Wydawnictwo Święty Wojciech 1985; GRANAT, Wincenty: Osoba ludzka, Lublin: Kolekcja Katedry Personalizmu Chrześcijańskiego KUL, 2006.

Norm⁴⁷ ab, die die Würde der Person und die damit verbundene Dimension der Liebe betont.⁴⁸ Dieser bedeutende Pole stellt fest: „Niemand kann eine Person als Mittel zu einem Zweck benutzen: kein Mensch, nicht einmal Gott der Schöpfer (...). Sie selbst hat einen Zweck oder sollte vielleicht einen haben.“⁴⁹ An anderer Stelle betont er: „Die Person ist ein solches Wesen, dass der richtige Bezugspunkt für sie die Liebe ist. Wir werden der Person gerecht, wenn wir sie lieben – sowohl Gott als auch die Menschen. Die Liebe zur Person schließt es aus, sie wie einen Gebrauchsgegenstand zu behandeln.“⁵⁰ K. Wojtyła gibt also der ‚personalistischen Norm‘ sowohl einen negativen Sinn, d.h. die Pflicht, den Adressaten einer Handlung nicht instrumentell zu behandeln, als auch einen positiven, d.h. die Pflicht zur Liebe, die Pflicht zur vollen Bejahung des Menschen.⁵¹

Im Hinblick auf die Bildbarkeit des Menschen ist zu betonen, dass der christliche Personalismus die Erkenntnisfähigkeit des Menschen keineswegs auf den sinnlich-rationalen Bereich beschränkt, sondern sie durch das personale Ich ergänzt. Das bedeutet, dass die menschliche Erkenntnis eine ganz persönliche ist, denn der Mensch erkennt immer als ‚Jemand‘, als ‚Person‘. Der Erkenntnisprozess wird nicht auf die Sinne und den Verstand reduziert, wie es in der klassischen Erkenntnistheorie der Fall war,⁵² sondern umfasst die ganze menschliche Person, die ihre Intuition, ihre Erfahrungen, ihre Erlebnisse und sogar ihre persönliche Sensibilität in die Erkenntnis einbringt.⁵³ In diesem Sinne ist der Mensch „Empfänger, Interpret und Konstrukteur der Wirklichkeit“⁵⁴. Dabei darf nicht vergessen werden, dass der Mensch kein isoliertes Wesen ist. Seine Beziehung zu anderen Menschen, auch zur außerpersönlichen Wirklichkeit, spielt eine wichtige Rolle. Die menschliche Person verwirklicht sich richtig und am besten in der Gemeinschaft und durch die Gemeinschaft, und die Gemeinschaft selbst entwickelt und bereichert sich durch die Talente des Einzelnen. Zwischen Gemeinschaft und Individuum besteht eine enge Wechselbeziehung, d.h. das eine ist eine Notwendigkeit, damit das andere – mit Autonomie – wachsen und sich entwickeln kann.⁵⁵

47 SKRZYPCZAK 2011 [Anm. 42], 68.

48 Vgl. GACKA, Bogumił: Personalizm chrześcijański św. Jana Pawła II, in: *Studia Theologica Varsaviensia* UKSW 52/1 (2014) 35.

49 WOJTYŁA, Karol: *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2001, 29–30.

50 JOHANNES PAUL II.: *Przekroczyć próg nadziei*, Lublin: Wydawnictwo KUL 1994, 150.

51 Vgl. WOJTYŁA, Karol: *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin: Wydawnictwo KUL 1982, 27–33, 42–43.

52 Vgl. GOLISZEK, Piotr T.: Kierunek personalistyczny w katechezie, in: *Roczniki Pastoralno-Katechetyczne* 60/5 (2013) 135.

53 Vgl. EBD.

54 EBD.

55 Vgl. EBD.

Vor diesem Hintergrund lässt sich festhalten, dass die Kategorie ‚Person‘ innerhalb des personalistischen Systems als Bindeglied im Verhältnis von Religionspädagogik und Theologie und als eine theologische Grundlegung der Religionspädagogik angesehen werden kann, die das Fach als eine Ausrichtung, als eine Perspektive der Theologie begreifen lässt, die sich vor allem in den folgenden drei Berührungspunkten manifestiert:

a. *Der christliche Personalismus ist als ein spezifisches kognitives Modell, als ein hermeneutischer Schlüssel und eine Methode zu verstehen, die die Religionspädagogik mit der Theologie verbindet.*

Die Person ist nicht nur das höchste Modell der Struktur des Seins und der Schlüssel zur Wahrnehmung der Wirklichkeit der Welt, sondern auch die einzigartige Supersynthese der Dualität, die in ständiger innerer und äußerer Bewegung durch die Verschmelzung von Körper und Geist von immanenter und transzendenter Wirklichkeit eine transzendente Einheit anstrebt.⁵⁶ Die allgemeine Prämisse besteht darin, die entwickelten kognitiv-logischen Methoden und Kategorien zu verwenden, um die Beziehung zwischen der Person und der Welt zu spezifizieren, wobei die Person und die Welt eine einzige Einheit mit zwei Zentren bilden, die wie bei einer Ellipse nicht ineinander übergehen und nicht getrennt sind, sondern einander bedingen. Es ist ebenso erwähnenswert, dass die personalistische Methode eine komplexe und vollständige Beziehung des Menschen zur gesamten Realität, die untersucht wird, und zu all ihren Aspekten herstellt. In diesem Sinne kann und soll, solange sie sich auf die personale Ganzheit bezieht, jede spezifische Methode praktiziert werden. Die Kategorie der Person führt in das religionspädagogische und theologische Denken die notwendige methodische Ordnung ein, d.h. die Tatsache, dass es in aller Wirklichkeit einen ganz persönlichen Kontakt zwischen der Person (individuell und sozial) und dem Transzendenten gibt.⁵⁷

b. *Der christliche Personalismus bildet einen Verständnishorizont, der die Religionspädagogik mit der Theologie verknüpft.*

Das Problem des Verständnishorizontes ist konstitutives Element jeder Methodik, auch der religionspädagogischen und theologischen.⁵⁸ Unter den verschiedenen Arten des Verstehens ist das personenbezogene Verstehen hervorzuheben, bei dem der eigentliche Gegenstand des Interesses eine Person und nicht

56 Vgl. BARTH, Grzegorz: Personalizm w teologii. Przyczynek do metody teologicznej, in: *Teologia w Polsce* 2/2 (2008) 361.

57 Vgl. EBD., 361–362.

58 Vgl. EBD.

eine Sache ist.⁵⁹ Dieses Verständnis ist eine Momentaufnahme grundlegender Beziehungen, an deren Spitze die persönliche Beziehung steht, die eine dialektische Struktur im doppelten Sinne aufweist: der Dialog zwischen Subjekt und Subjekt und die Rückkopplung zwischen Objekt und Subjekt. Das Modell bleibt hier die chaledonische Formel, die zwei Sphären umfasst: die Subjekt- und die Objektsphäre, die unvermischt, nicht identisch, aber in der Person zu einer absoluten Einheit verschmolzen sind.⁶⁰ Mehr noch, „die Subjektivität und die Objektivität des Verstehens erfüllen sich in der Meta-Synthese der Person“⁶¹. Es geht um die Meta-Synthese der objektiven und der subjektiven, der empirischen und der transempirischen, der materiellen und der geistigen Welt. Dieses dialektische Prinzip prägt den gesamten Horizont des religionspädagogischen und theologischen Verstehens, das zu einem immanenten und transzendenten Verstehen wird. Der immanente Sinn und der transzendente Sinn bilden eine Art Dialektik, in der sich Kontinuität und Transitivität und zugleich Unbeständigkeit und Diskontinuität abspielen. Dabei hat nur die menschliche Person die Fähigkeit, den Sinnbogen in diesem dialektischen Verhältnis umzukehren.⁶²

c. Der christliche Personalismus ist eine grundlegende, theologische Perspektive für alle religionspädagogischen Aktivitäten.

In der Person bilden alle Elemente wie Herz, Verstand, Wille, Kreativität, Praxis usw. ein integrales Ganzes; die Kategorie der Person selbst ist ein grundlegendes Modell und Bindeglied für alle religionspädagogischen Aktivitäten. Es geht vor allem darum, jedem Menschen, ob Kind oder Erwachsener, zu helfen, im Rahmen dieser Aktivitäten einen theologischen Sinn zu entwickeln, der ihn befähigt, theistische Themen in der ihn umgebenden materiellen und immateriellen Wirklichkeit zu erkennen. Religionspädagogik und Theologie werden so zum Versuch, sich einer solchen Gottes-, Selbst- und Wirklichkeitssicht, wie sie Jesus Christus hatte, anzunähern und sie zu verwirklichen.⁶³ Darüber hinaus sind theistische Themen und Theozentrismus in der Religionspädagogik niemals gegen den Menschen und sein Wohl gerichtet. Die christliche Reflexion fügt hinzu, dass Gott sich dem Menschen anbietet und ihn so einlädt, an der Fülle des Lebens, der Liebe und des Glücks teilzuhaben.⁶⁴

59 Vgl. EBD.; BARTNIK, Czesław Stanisław: Hermeneutyka personalistyczna, Lublin: Wydawnictwo „Polihymnia” 1994, 181.

60 Vgl. BARTH 2008 [Anm. 56], 363.

61 BARTNIK 1994 [Anm. 59], 178.

62 Vgl. BARTH 2008 [Anm. 56], 363.

63 Vgl. EBD., 361–362.

64 Vgl. MAREK, Zbigniew / WALULIK, Anna: Geneza pedagogiki religii, in: MAREK, Zbigniew / WALULIK, Anna (Hg.): Pedagogika religii, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum 2020, 28.

3. Konsequenzen für religionspädagogische Forschung und Praxis

Der christliche Personalismus, der dem Verhältnis von Religionspädagogik und Theologie eine personenzentrierte Dimension verleiht, hat vielfältige theoretische und praktische Implikationen sowohl für die wissenschaftliche Forschung als auch religionspädagogische Praxis selbst.

Religionspädagogische Forschung sollte sich vor allem dafür einsetzen, dass der Humanismus, der heute zum Symbol für die Verdrängung eines ganzheitlichen Menschenbildes aus dem gesellschaftlichen Raum geworden ist, wieder seine eigentliche Bedeutung erhält.⁶⁵ Die Forscher*innen sollten sich für die Verbreitung eines „neuen Humanismus“⁶⁶ einsetzen, der nicht nur die Errungenschaften der Neuzeit mit dem christlichen Menschenbild verbindet, sondern auch den zeitlosen Wert des Menschen anerkennt. Dieser Wert muss auf der Grundlage der unbedingten Idee der Würde jeder menschlichen Person ständig weiterentwickelt und aktualisiert werden.⁶⁷ Darüber hinaus müssen sowohl die Wissenschaftler*innen als auch die Verantwortlichen des Bildungssystems Maßnahmen ergreifen, um einen ‚neuen Humanismus‘ in die Bildungs- und Erziehungswirklichkeit einzuführen, der die Förderung von Schlüsselkompetenzen erfordert, die die ganzheitliche Entwicklung aller Schüler*innen ermöglichen. Das übergreifende religionspädagogische Ziel ist es daher, die Schüler*innen so zu unterstützen, dass sie ihre eigenen Potenziale entdecken und alle ihre Möglichkeiten und Fähigkeiten dafür einsetzen können. Ebenso wichtig aber ist es, Bedingungen zu schaffen, die die Achtung der Würde aller Mitglieder der Schulgemeinschaft in den Mittelpunkt stellen und ermöglichen, „ein Bewusstsein und eine Haltung der Achtung der eigenen Würde und der Würde anderer bei den Schüler*innen zu entwickeln und sie in schwierigen und grenzwertigen Situationen zu unterstützen.“⁶⁸

Eine weitere wichtige Konsequenz, die sich aus dem Verständnis des christlichen Personalismus als Bindeglied zwischen Religionspädagogik und Theologie ergibt, ist die Notwendigkeit, positive Haltungen und Phänomene in der Wissen-

65 Vgl. GODAWA 2017 [Anm. 39], 319–340.

66 JOHANNES PAUL II.: Botschaft von Papst Johannes Paul II. an alle Teilnehmer des von der „Università Cattolica Del Sacro Cuore“ in Rom veranstalteten 6. Nationalen Treffens der Katholischen Universitätsdozenten, in: https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/de/speeches/2001/october/documents/hf_jp-ii_spe_20011005_docenti-cattolici.pdf [abgerufen am 10.02.2023].

67 Vgl. OLBRYCHT, Katarzyna: Nowy humanizm Jana Pawła II jako perspektywa dla współczesnej rzeczywistości szkolnej i wychowawczej, in: *Paedagogia Christiana* 32/ 2 (2013) 57.

68 Vgl. EBD., 63; CHROSTOWSKI, Mariusz: Schulpastoral für alle! Religionspädagogische und pastorale Impulse deutscher Schulpastoral für ein schulpastorales Modell in Polen (am Beispiel der Diözese Łomża), Berlin: LIT 2021, 192–198.

schaft selbst sowie im kulturellen, sozialen, (inter-)religiösen und persönlichen Leben zu fördern. Ziel ist es, die Idee einer ganzheitlichen Sicht der menschlichen Person so zu verwirklichen, dass das Wohlergehen der Person zum Bezugspunkt für alle Bereiche des menschlichen Lebens wird, frei von übertriebener Belehrung und Moralisierung.⁶⁹ In diesem Zusammenhang kann es besonders sinnvoll sein, soziale Initiativen zu unterstützen, die darauf abzielen, Werte in der Kultur zu fördern und Bildungs- und Erziehungsmodelle aufzuzeigen.⁷⁰ All dies sollte Religionspädagog*innen und Theolog*innen noch stärker zur Suche nach oder zumindest zum Nachdenken über neue Wege der Bildung und Erziehung unter Berücksichtigung der ganzen Komplexität heutiger Lebenssituationen motivieren.⁷¹

Damit aber das ‚mysterium personae‘ tief in das Nachdenken über das Verhältnis von Religionspädagogik und Theologie eindringen kann, müssen zunächst alle historischen und gesellschaftlichen Belastungen abgebaut werden, die mit allzu geschlossenen oder exklusiven Positionen verbunden sind.⁷² In diesem Sinne ist es für eine wirksame Umsetzung der Idee des christlichen Personalismus wichtig, vier grundlegende Fehler zu vermeiden, d.h.⁷³:

1. *Überbetonung eines statischen Ansatzes im Verständnis von Person:* Wenn der Mensch als ein einzigartiges Wesen betrachtet wird, das von den Einflüssen seiner Umwelt völlig unabhängig ist, dann kommt es in der Bildung und Erziehung nur auf seine Vollkommenheit an. Das Ziel einer so verstandenen religionspädagogischen Arbeit wird die Bildung eines intelligenten Menschen mit einer individuellen Persönlichkeit sein, während wichtige Elemente der Sozialerziehung ausgeklammert werden.⁷⁴
2. *Überbetonung der dynamischen Dimension im Verständnis von Person:* Die Bildungs- und Erziehungskonzepte können paradoxerweise zu einer Kollektiverziehung und zu einer Abkehr von der Betonung des Wertes der Person als solcher führen.⁷⁵
3. *Verständnis von Person ausschließlich in ethisch-moralischer Hinsicht:* Hier geht es um die Annahme, die Vernunft dem Willen vollständig unterordnen zu

69 Vgl. GODAWA 2017 [Anm. 39], 335.

70 Vgl. EBD.

71 Vgl. NOWAK, Marian: O pedagogikę wrażliwą na osobą i wspólnoty osób, in: Roczniki Nauk Społecznych 24/2 (1996) 43.

72 Vgl. EBD.

73 Vgl. WAGA, Leszek: Etyczne podstawy pedagogiki religii, in: MAREK, Zbigniew / WALULIK, Anna (Hg.): Pedagogika religii, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum 2020, 253.

74 Vgl. EBD.

75 Vgl. EBD.

können. Als kritischer Punkt erweist sich hier die Vernunftverharmlosung, die in Bildung und Erziehung die Möglichkeit, aber auch die Notwendigkeit der wechselseitigen Durchdringung von Willens- und Vernunftakten leugnet.⁷⁶

4. *Verständnis von Person ausschließlich in psychologischer und soziologischer Hinsicht:* Das Konzept von Bildung und Erziehung wird auf die Vorbereitung von Menschen auf die Erfüllung bestimmter kultureller, sozialer oder wirtschaftlicher Rollen reduziert. Das Ziel von Bildungs- und Erziehungsaktivitäten wird auf das Erreichen einer ‚Meisterkopie‘ des Menschen beschränkt.⁷⁷

Der Blick für die Subjektivität des Menschen wird durch das Bewusstsein der Möglichkeit der vier oben genannten Fehler geschärft. So gesehen ermöglicht das personalistische Menschenbild eine Öffnung der menschlichen Existenz in der Dimension von Raum und Zeit, die den Abschied von einem statischen Konzept der Person durch die Suche nach den lebendigen Determinanten des menschlichen Lebens verdeutlicht. Darüber hinaus betont der christliche Personalismus den autonomen Wert der Person und fordert die Förderung ihrer Entwicklung durch den Erwerb der Fähigkeit, alle wirtschaftlichen, technischen und sozialen Werte den persönlichen und spirituellen Werten unterzuordnen.⁷⁸ Bei der Anwendung der Grundsätze des Personalismus im wissenschaftlichen Forschungsprozess ist außerdem zwischen seinen beiden Grundtypen zu unterscheiden: dem anthropozentrischen und dem theozentrischen Personalismus, die sich durch ihre unterschiedlichen Erklärungen der Natur des Menschen und seines letzten Ziels unterscheiden. Der anthropozentrische Personalismus betrachtet den Menschen, der theozentrische Gott als seinen letzten Bezugspunkt.⁷⁹

Versteht man den christlichen Personalismus als Bindeglied zwischen Religionspädagogik und Theologie, so sind die Adressat*innen religionspädagogischen Handelns nicht ausschließlich auf die Anhänger*innen einer bestimmten Religion zu reduzieren. Der Grund dafür ist das heute wachsende Bewusstsein, dass die modernen Menschenrechte eine Ableitung aus der Behandlung des Menschen als Person sind. Die bildungspolitischen und erzieherischen Herausforderungen und Probleme pluralistischer Gesellschaften und die Aussicht auf eine immer schnellere Vermischung der Kulturen auf globaler Ebene machen es not-

76 Vgl. EBD.

77 Vgl. EBD.

78 Vgl. WALULIK, Anna: *Pedagodzy – młodzi badacze w przestrzeni podmiotowości, partycypacji i synergii*, in: CIECHOWSKA, Magdalena / SZYMAŃSKA, Maria (Hg.): *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*. Bd. I, Kraków: Wydawnictwo WAM 2017, 9.

79 Vgl. EBD., 9–10.

wendig, dass sich Menschen verschiedener Nationen und Kulturen bewusst werden, dass für ein friedliches Zusammenleben und einen konstruktiven Dialog eine gemeinsame Basis notwendig ist, d.h. eine Begegnung, die auf den für jeden Menschen wichtigsten Werten und der gegenseitigen Achtung der Menschenwürde gegründet ist.⁸⁰ Unabhängig von seinem kulturellen und religiösen Hintergrund ist der Mensch „eine Wirklichkeit, die vor seinem Handeln existiert“⁸¹, und „ein ursprüngliches Wesen, ein gewisses ursprüngliches Ganzes“⁸².

In diesem Kontext sollten die folgenden fünf religionspädagogischen Formeln, die die Grundannahmen personalistischen Denkens widerspiegeln, eine Art ‚pädagogisches Credo‘⁸³ für die Entwicklung von Kerncurricula, Lehrplänen und die Planung einzelner Unterrichtseinheiten im Religionsunterricht sein⁸⁴:

1. *Ausgangspunkt*: der Versuch, sich respektvoll und verständnisvoll in die Gefühlswelt, die Sorgen, Hoffnungen, Probleme usw. der Schüler*innen einzuversetzen;⁸⁵
2. *Die Person des Lernenden*: Der Lernende kann in vielerlei Hinsicht über den Erwachsenen hinausgehen. Er darf nicht als jemand behandelt werden, der bedingungslos gehorchen und sich unterordnen muss und der kein Recht auf Mitsprache und Mitbestimmung hat. Der Erwachsene ist nicht Richter*in über die Schüler*innen, sondern Begleiter*in auf dem Weg zur (christlichen) Mündigkeit, auf dem jeder das Recht hat, sich zu verirren;⁸⁶
3. *Beziehung*: Es ist wichtig, eine Plattform für gegenseitiges Verständnis und Freundschaft zu schaffen, ohne Dankbarkeit oder Anerkennung zu erwarten;⁸⁷
4. *Bildungsprozess*: Jede*r kann von jedem lernen – die Lernenden von den Erwachsenen und die Erwachsenen von den Lernenden. Vor allem ist es notwendig, die Besonderheit des Lernenden als Person zu entdecken und auf seine Bedürfnisse zu hören. Das Kerncurriculum, die Lehrpläne und die Unter-

80 Vgl. OLBRYCHT, Katarzyna: Istota wychowania personalistycznego, in: <http://www.fidesetratio.org.pl/files/plikipdf/olbrycht2.pdf> [abgerufen am 19.02.2023], 15–16.

81 DZIEWIECKI, Marek: Osoba i wychowanie. Pedagogika personalistyczna w praktyce, Kraków: Rubikon 2003, 17.

82 BARTNIK, Czesław Stanisław: Szkice do systemu personalizmu. Lublin: Wydawnictwo KUL 2006, 23.

83 Vgl. CHROSTOWSKI 2021 [Anm. 68], 56.

84 Vgl. EBD.; CHROSTOWSKI, Mariusz: Edukacja religijna w Polsce: czas na zamianę?, in: *Łódzkie Studia Teologiczne* 29/3 (2020) 39–52.

85 Vgl. TARNOWSKI, Janusz: Jak wychowywać? W ogniu pytań, Ząbki: Wydawnictwo Apostolicum 2003, 175; Chrostowski 2021 [Anm. 68], 56.

86 Vgl. EBD.

87 Vgl. EBD.

richtspläne müssen so gestaltet sein, dass sie das Interesse des Lernenden an den vermittelten Inhalten und Werten wecken. In diesem Zusammenhang sollte man keine sofortigen Ergebnisse erwarten, sondern auf die Zukunft hoffen. Kontinuierliche Geduld und eine Atmosphäre freundlicher Akzeptanz sind hier wichtig;⁸⁸

5. *Ziel:* den Schülern nicht nur dabei helfen, ihren Platz in der Gesellschaft zu finden, sondern auch bei der Entdeckung ihrer persönlichen Berufung zu begleiten, indem sie sich Schritt für Schritt der menschlichen und christlichen Reife nähern.⁸⁹

Konklusion und Ausblick

In diesem Artikel werden nur die wesentlichen Elemente der personalistischen Ausrichtung des Verhältnisses von Religionspädagogik und Theologie aufgezeigt, ohne endgültige und abschließende Lösungen anzubieten. Der christliche Personalismus wird hier als ein Reflexionsangebot verstanden, über den Menschen und die Welt im Sinne des ‚mysterium personae‘ nachzudenken, das zu einer wechselseitigen wissenschaftlichen Durchdringungsebene von Religionspädagogik und Theologie beitragen kann. Zugleich wird der Mensch als Person nicht nur als Wirklichkeitselement verstanden, sondern als Ausgangspunkt und Horizont allen Forschens und Handelns.⁹⁰

So wie der christliche Personalismus selbst ein dynamisches und offenes System ist, eröffnet auch die vorgenommene Analyse des Verhältnisses von Religionspädagogik und Theologie nur eine bestimmte Perspektive und wird zum Ausgangspunkt für weitere Überlegungen. Darüber hinaus macht sie deutlich, dass alles Lernen, Analysieren und Interpretieren, aber auch die erzieherische und religionspädagogische Praxis einen Bezug zur Person haben muss, der als aufrichtige Wertschätzung ihrer unveräußerlichen Würde und ihres Wertes zu verstehen ist.⁹¹ Insofern kann hier nicht von einer ‚Annäherung an eine vergangene Denkwelt‘ gesprochen werden, die heute keine Berechtigung mehr hätte. Vielmehr wird das polnische religionspädagogische Denken in dieser Hinsicht zu einer Quelle von Impulsen für die Aktualisierung des gegenwärtigen Diskurses auf der Grundlage der Annahme eines christlichen Personalismus.

88 Vgl. EBD.

89 Vgl. EBD.

90 Vgl. GOLISZEK 2013 [Anm. 52], 139–140.

91 Vgl. EBD.

In der Tat ist die Suche und Etablierung von Verbindungen zwischen Religionspädagogik und Theologie von der jeweiligen Herangehensweise der Forscher*innen abhängig. Doch gerade heute – in einer Zeit des axiologischen Chaos – bedarf es vor allem einer gemeinsamen Anstrengung zum Aufbau eines neuen Humanismus. Dies ist eine gemeinsame Aufgabe von Theolog*innen und Religionspädagog*innen, in der das christliche Menschenbild nicht nur in Kultur und Gesellschaft ausstrahlt, sondern zum ‚Sauerteig‘ einer besseren, menschlicheren und menschenfreundlicheren Zukunft wird, nicht nur in Polen, sondern in Europa und in der ganzen Welt.

Quo vadis Religionspädagogik?

Christliche und islamische Perspektiven im Gespräch

Die Autorinnen

PD Dr.ⁱⁿ Maike Maria Domsel, Privatdozentin an der Universität Bonn und Lehrerin für Katholische Religionslehre und Französisch am Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium in Bonn, zurzeit abgeordnet an die Katholische Grundschule Heinsberg-Karken.

PD Dr.ⁱⁿ Maike Maria Domsel
Universität Bonn
Seminar für Religionspädagogik
Am Hof 1/III
D-53113 Bonn
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0537-4971>
e-mail: mdom1@uni-bonn.de



Dr.ⁱⁿ theol. Annika Krahn, Lehrbeauftragte am Institut für Evangelische Theologie der Universität zu Köln; derzeit Religionslehrerin am Kölner Apostelgymnasium.

Dr.ⁱⁿ theol. Annika Krahn
Universität zu Köln
Institut für Evangelische Theologie
Klosterstraße 79e
D-50931 Köln
e-mail: akrahn@uni-koeln.de



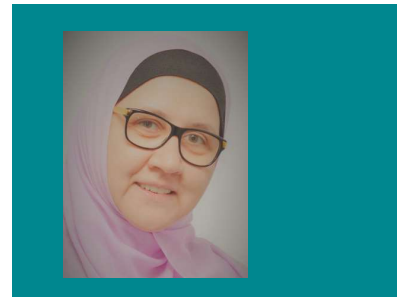
Quo vadis Religionspädagogik?

Christliche und islamische Perspektiven im Gespräch

Die Autorinnen

Mag.^a Mevlida Mešanović, PhD, islamische Religionspädagogin und Projektassistentin des Projekts „INTER“ an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Graz.

Mag.^a Mevlida Mešanović, PhD
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78 B/III
A-8010 Graz
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1794-0319>
e-mail: mevlida.mesanovic@uni-graz.at



Quo vadis Religionspädagogik?

Christliche und islamische Perspektiven im Gespräch

Abstract

In Deutschland und Österreich wird sowohl traditionell als auch gegenwärtig die Religionspädagogik der Theologie zugeordnet, wobei auch die Religionswissenschaft als Bezugsgröße eine zunehmend wichtige Rolle spielt. In dem folgenden Beitrag wird unter Rückgriff auf die Komparative Theologie der Zusammenhang der drei Disziplinen aus einer trialogischen (evangelischen, katholischen, islamischen) Perspektive diskutiert und näher beleuchtet.

Schlagworte

Evangelische / Katholische / Islamische Religionspädagogik – Theologie – Religionswissenschaften – Komparative Theologie

Quo vadis religious education?

Christian and islamic perspectives in conversation

Abstract

In Germany and Austria, both traditionally and currently, religious education is assigned to theology, with religious studies also playing an increasingly important role as a reference point. In the following article, drawing on comparative theology, the interrelation of the three disciplines is discussed and examined in more detail from a triological (Protestant, Catholic, Islamic) perspective.

Keywords

protestant / catholic / islamic religious education – theology – religious studies – comparative theology

1. Thematische Hinführung

Traditionell ordnet sich die Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum der Theologie zu. In Ländern mit nicht-konfessionellem Religionsunterricht (Schweden oder Niederlande) wird zunehmend die Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft zur Religionspädagogik genutzt. 2013 wurde das von Jürgen Lott noch als „Verletzung eines Tabus“¹ bezeichnet und nach wie vor bleibt ungeklärt, wie das Verhältnis zwischen Religionspädagogik, Theologie und Religionswissenschaft zukünftig definiert werden kann und sollte.

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dieser Thematik dialogisch aus interkonfessioneller bzw. interreligiöser Perspektive. Hinsichtlich der Zielperspektive einer solchen Standortbestimmung sind folgende Fragen leitend: Wie versteht und situiert sich (nach ihren jeweiligen Repräsentant*innen) eine evangelische, katholische und islamische Religionspädagogik und wie gestaltet sich das jeweilige Verhältnis zur Religionswissenschaft? Welche theologische Disziplin eröffnet Chancen für einen konstruktiven Dialog?

Im vorliegenden Beitrag bieten alle drei Theologien – also die islamische, die evangelische und die katholische Theologie – Antwortmöglichkeiten, indem zunächst die Beziehung zur Theologie und Religionswissenschaft in der jeweiligen Religion bzw. Konfession erörtert wird. Anders als die vergleichende Religionswissenschaft soll die Komparative Theologie mit ihren fünf Grundhaltungen vor diesem Hintergrund als Wegweiser für eine weitere dialogische Auseinandersetzung dienen und somit als theologische Disziplin vorgestellt werden.

2. Die Beziehung christlich-konfessioneller und islamischer Religionspädagogik zur Theologie

Der zusammengesetzte Begriff der Religionspädagogik ist sowohl in der Evangelischen als auch in der Katholischen wie der islamischen Theologie zunächst einmal bedeutungsoffen formuliert. Der bildungswissenschaftliche Bezug („Pädagogik“) steht einem absolut unbestimmten fachlichen Bezug zur Seite („Religion“). Diese Vieldeutigkeit hat zur Folge, dass die Religionspädagogik in der christlichen Theologie unterschiedliche Definitionen erfährt.² Aus christlich-theo-

1 LOTT, Jürgen: Religionspädagogik im Kontext von Veränderungen in Gesellschaft, Kultur und Religion. Biographisch vermittelte Anmerkungen und Schlussfolgerungen, in: Institut für Religionswissenschaft und Religionspädagogik (Hg.): Religionspädagogik zwischen religionswissenschaftlichen Ansprüchen und pädagogischen Erwartungen, Bremen: Universität Bremen 2013, 1–21, 4.

2 Vgl. ROTHGANGEL, Martin: Was ist Religionspädagogik? Eine wissenschaftliche Orientierung, in: DERS. u. a. (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen: V&R 2013, 17–34; SCHWEITZER, Friedrich: Religionspädagogik – Begriff und wissenschaftstheoretische Grundlagen, in: BITTER, Gottfried u. a. (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München: Kösel 2006, 46–49.

logischer Sicht verbindet die Religionspädagogik die Vermittlung des Glaubens und der Katechese – das Unterrichten und Erlernen des Christseins. Gleichzeitig gilt sie als Teil der Praktischen Theologie und knüpft Verbindungen zu Sozialwissenschaften, Pädagogik und Psychologie. Auch innerhalb der islamischen Theologie ist diese Mehrdeutigkeit nicht unbekannt, auch wenn sich die islamische Religionspädagogik (IRP) sowohl in Deutschland als auch in Österreich noch in einer Entwicklungsphase befindet. Tuba Isik zufolge werden sich erst in den kommenden Jahren die Handlungsfelder der IRP zeigen.³ Da die IRP noch keine institutionelle Tradition und Geschichte in Westeuropa hat,⁴ führt dies in der Fachliteratur und in ihrem Verständnis zu unterschiedlichen Auffassungen,⁵ wie beispielsweise, dass sie als eine Subdisziplin der Theologie definiert oder zu den islamischen Studien hinzugezählt⁶ wird.

Um die o.g. Mehrdeutigkeit für die Evangelische Religionspädagogik zu vermeiden, hat Karl Ernst Nipkow den Begriff der „Theorie evangelischer bzw. kirchlicher Bildungsverantwortung“ eingeführt.⁷ Doch auch der von Günter Rudolf Schmidt aufgestellte Begriff der „Christentumsdidaktik“⁸ kann nicht wirklich hinreichend die oben genannte Leerstelle füllen. Während letzterer Begriff zwar einen sachlich angemessenen Themenschwerpunkt bildet (auch wenn die Konfessionalität nicht genannt wird), wird derart verstandene Religionspädagogik auf die Fachdidaktik reduziert. Der von Nipkow eingeführte Begriff betont zwar die „Reflexionsperspektive“⁹ und die Referenzialität des Faches, ist aber weder wissenschaftlich griffig noch füllt er die gedankliche Lücke in Bezug auf die evangelisch-theologische bzw. die katholisch-theologische Religiosität. Dies gilt gleichermaßen für die IRP, würde man versuchen, eine alternative Bezeichnung

3 Vgl. UÇAR, Bülent u. a.: Stellungnahmen: Perspektiven zur Begründung einer islamischen Religionspädagogik. Eingeleitet von Bülent Ucar, in: Hikma 8/1 (2017) 173–184, 175.

4 Vgl. CEYLAN, Rauf: Cultural Time Lag Moscheekatechese und islamischer Religionsunterricht im Kontext von Säkularisierung, Wiesbaden: Springer 2014, 29.

5 Vgl. TAKIM, Abdullah: Die Verortung der islamischen Religionspädagogik in der europäischen Islamforschung. Ein Spannungsfeld zwischen Innen- und Außenperspektive, in: SARIKAYA, Yaşar / AYGÜN, Adem (Hg.): Islamische Religionspädagogik. Leitfragen aus Theorie, Empirie und Praxis, Münster / New York: Waxmann 2016 (= Studien zur Islamischen Theologie und Religionspädagogik 1), 13–39, 31.

6 Vgl. TAKIM 2016 [Anm. 5], 14: Gemeint sind jene Disziplinen, die sich aus der islamischen Theologie entwickelt haben bzw. deren Schwerpunkt die Grundlagen der islamischen Theologie bilden: Qur’an-Exegese, Qur’an-Wissenschaften, Propheten-tradition, Recht, Rechtsmethodologie, Diskursive Theologie, Philosophie, islamische Wissenschaftsgeschichte, Mystik, islamische Geschichte sowie arabische, türkische und persische Sprachen. Diese Wissenschaften sind in ihrem Kern im klassisch-islamischen Wissenschaftskanon enthalten. In ihrer aktuellen Form und Bezeichnung befindet sich die IRP nicht in diesem Kanon, sondern ist Teil einer Literaturgattung, einer Disziplin, die sich mit Fragen der Erziehung und Bildung befasst, nämlich die Literatur über Wissende und Wissenssuchende. Daraus ist zu erschließen, dass es sich bei der IRP um ein relativ junges Fach handelt.

7 NIPKOW, Karl Ernst: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus Mohn 1990, 17–18.

8 SCHMIDT, Günter Rudolf: Christentumsdidaktik: Grundlagen des konfessionellen Religionsunterrichts in der Schule, Göttingen: Evangelische Verlagsanstalt 2004.

9 SCHRÖDER, Bernd: Religionspädagogik (Neue Theologische Grundrisse), Tübingen: Mohr Siebeck 2012, 111.

zu eruieren.¹⁰ Auch wenn also in der Fachwissenschaft der Begriff der Religionspädagogik als tradierter Begriff Verwendung findet und somit allgemein akzeptiert ist, muss sowohl islamischer-, katholischer- als auch evangelischerseits insgesamt zwischen „Fachbezeichnung und Fachverständnis“¹¹ unterschieden werden. Das Verhältnis der Religionspädagogik zur Theologie ist vor diesem Hintergrund aber nach wie vor ungeklärt.

2.1 Verhältnis evangelisch-theologischer und katholisch-theologischer Religionspädagogik zur Theologie

Die Evangelische bzw. die Katholische Religionspädagogik wird zum einen verstanden als Theorie religionsunterrichtlicher Bildung (und zwar des konfessionellen Religionsunterrichts) und zum anderen als Theorie religiöser Bildung. Dabei zielt die religiöse Bildung eines Menschen nicht auf „die Bildung einer Religion“¹², sondern auf die anthropologische „Entfaltung der Religiosität von Menschen durch die Kommunikation des Evangeliums im Kontext einer pluralen Gesellschaft“¹³ ab. Zugleich unterscheiden sich verschiedene Dimensionen der Religiosität voneinander (i.e. religiöse Sensibilität, Inhaltlichkeit, Kommunikation, religiöses Ausdrucksverhalten und religiös motivierte Lebensgestaltung),¹⁴ sodass die religiöse Bildung einen holistischen Zugang zur Möglichkeit der Welt- und Selbstdeutung bietet, ohne zwangsläufig zu einem christlichen Glauben führen zu müssen. Damit wird deutlich, dass das Verhältnis zur jeweiligen Theologie ein ursprüngliches ist, denn der konfessionelle Standpunkt spielt in der religiösen Bildung eine wesentliche Rolle, genauso wie die kritische Reflexion dieser Standpunkthaftigkeit.¹⁵ Aus dieser Binnenperspektive heraus können vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Pluralität Dialoge initiiert und unterstützt werden, ohne exklusivistisch zu argumentieren. Joachim Kunstmann betont in diesem Zusammenhang, dass die Religionspädagogik somit mehr als eine Kulturform darstelle, weil es vor allem um das Erreichen der Fähigkeit gehe, Religion *insge-*

10 Vgl. TAKIM 2016 [Anm. 5],17; Vgl. SARIKAYA, Yaşar / AYGÜN, Adem (Hg.): Islamische Religionspädagogik. Leitfragen aus Theorie, Empirie und Praxis, Münster / New York: Waxmann 2016 (= Studien zur Islamischen Theologie und Religionspädagogik 1), 61–83, 8.

11 SCHRÖDER 2012 [Anm. 9], 112.

12 ROTHGANGEL 2013 [Anm. 2], 22.

13 EBD., 23.

14 Kunstmann spricht ebenfalls von der Religionspädagogik als genuin theologische Disziplin – mit Verweis auf Rothgangel und Thaidigsmann gehöre sie sogar „in die Mitte der Theologie“ (ROTHGANGEL, Martin / THAIDIGSMANN, Edgar: Religionspädagogik als Mitte der Theologie. Theologische Disziplinen im Diskurs, Stuttgart: Kohlhammer 2005, 7) – und betont den strikten Gegenwartsbezug, denn im Zentrum des Interesses stehen neben religiösen Gehalten, Einstellungen und Vollzügen auch Fragen nach dem heutigen menschlichen Leben, Prägungen und Bedürfnissen. Ferner fänden ihm zufolge Reflexionen um geeignete religiöse Lernorte und um die Gestaltung einer sinnvollen Religionsdidaktik etc. statt. Vgl. KUNSTMANN, Joachim: Religionspädagogik. Einführung und Überblick, Tübingen: utb³ 2021, 25–26.

15 Vgl. ROTHGANGEL 2013 [Anm. 2], 29.

samt aus einer religiösen Innenperspektive heraus verstehen und deuten zu können.¹⁶

Als Kulturform ist Religion kein Abstraktum, sondern schlägt sich nieder in konkret gelebter Religiosität. Gerade fundamentalistische Ausprägungen beispielsweise manch evangelikaler Christ*innen machen deutlich, wie wichtig es ist, den Wahrheitsanspruch bestimmter Konfessionen mit religiöser Dialogfähigkeit und einer gelebten Akzeptanz zu vermitteln, ohne Meinungskorridore zu bilden. Nach Reinhold Boschki bezieht sich die Religionspädagogik demzufolge auf „die Theologie ebenso wie die Sozialwissenschaften“¹⁷, wobei sich die beiden Perspektiven wechselseitig kritisch ergänzen und korrigieren.¹⁸ Auch wenn die Evangelische oder Katholische Theologie Boschki zufolge u.a. einen geeigneten fachwissenschaftlichen Bezug zu ihrer jeweiligen Religionspädagogik bietet, treten mittlerweile vermehrt die Religionswissenschaften oder die Religionsphilosophie als Bezugswissenschaften auf.¹⁹

Bereits 2005 sprechen Friedrich Schweitzer und Henrik Simojoki vor diesem Hintergrund von einer immer größer werdenden Infragestellung der Theologie als hauptsächliche Bezugsdisziplin der Religionspädagogik. Die beiden Autoren bezweifeln sogar, „dass eine an das Christentum oder gar an eine christliche Konfession gebundene Perspektive noch geeignet sei, [...] pädagogischen Aufgaben gerecht zu werden“.²⁰ Als schulpraktisches Beispiel führen sie das in Brandenburg eingeführte Schulfach LER (Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde) an, dass die Religionswissenschaft als eine von Religion abstrahierende Perspektive fachlich integriert.²¹

Welche Fachwissenschaft insgesamt in der Religionspädagogik dabei einen Schwerpunkt erhält, ist vor dem Hintergrund des Bildungsföderalismus beispielsweise im deutschen Kontext bundesländerspezifisch. Dennoch betont Udo Tworuschka, dass eine engagierte und praktische Religionswissenschaft sowie Theologie die Religionspädagogik fundiert stärken können, indem sie religiöse Phänomene und Spiritualität untersuchen und Antworten auf aktuelle Suchbewegun-

16 Vgl. KUNSTMANN 2021 [Anm.14], 52.

17 BOSCHKI, Reinhold: Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt: WBG³2017, 82.

18 Vgl. EBD., 82.

19 Vgl. KUNSTMANN 2021 [Anm. 14], 42.

20 SCHWEITZER, Friedrich / SIMOJOKI, Henrik: Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2005 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 5), 10.

21 Vgl. EBD., 10. Schweitzer und Simojoki machen darüber hinaus auf Tendenzen im europäischen Raum aufmerksam, wo in einigen Ländern eine pädagogisch und theologisch verankerte Religionspädagogik kaum mehr auf Anerkennung stoße.

gen und Konflikte bieten.²² Vor dem Hintergrund einer so verstandenen Religionswissenschaft sollte überdacht werden, ob ausschließlich ein konfessioneller Religionsunterricht und eine theologisch profilierte Religionspädagogik spirituelle und religiöse (Binnen-)Perspektiven und persönliches Interesse ermöglichen können. Eine praktisch verstandene Religionswissenschaft könnte als Bezugswissenschaft zur Religionspädagogik gleichermaßen dazu beitragen, religiöse Sichtweisen außerhalb der konfessionellen Sphäre und eine umfassendere Perspektive auf Religion zu ermöglichen²³ – insbesondere, da sich ein Wandel im Verständnis von Religiosität bemerkbar macht und in der schulischen Praxis die Zahlen der christlichen Schüler*innen, die einen konfessionellen Religionsunterricht besuchen, in den letzten Jahren deutlich zurückgegangen sind.²⁴

In Anbetracht des islamischen Religionsunterrichts (IRU) ist die Entwicklung eine andere als im Bereich des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. Die Zahlen der muslimischen Schüler*innen sowohl in Österreich als auch in Deutschland (in Bundesländern, wo IRU angeboten wird) nehmen von Jahr zu Jahr zu.²⁵ Entweder die Frage nach der Verhältnisbestimmung von Theologie und Religionspädagogik muss dringend neu gestellt werden – sofern man den Eindruck gewinnt, dass eine Egalisierung von Religionen (bzw. eine Versachkundlichung oder Ethisierung) das Wesen der Religion unbeachtet lassen²⁶ – oder aber man entwickelt eine neue Verhältnisbestimmung im Sinne einer praktisch verstandenen Religionswissenschaft. Insgesamt sollten die Bezugswissenschaften zur Religionspädagogik deutlicher an Kontur gewinnen, sodass diesen nicht nur „als Objekt der Betrachtung, sondern auch als sich zeigendes Subjekt Raum“²⁷ gegeben wird.

22 Vgl. TWORUSCHKA, Udo: Praktische Religionswissenschaft als Partnerin der Religionspädagogik, in: DOMSGEN, Michael / WITTEN, Ulrike (Hg.): Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen, Bielefeld: Transcript 2022 (= Religionswissenschaft 26), 131–143, 135.

23 Vgl. EBD., 131–143.

24 Vgl.: SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER N DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2019/20, in: AW_Religionsunterricht_II_2019_20.pdf (kmk.org) [abgerufen am 19.03.2023]. 2019/2020 nahmen 28,3 % aller SuS am katholischen und 32,5 % am evangelischen Religionsunterricht an den staatlichen Schulen teil.

25 Vgl.: ISLAMPORAL ÖSTERREICH: Islamischer Religionsunterricht, in: <https://www.islamportal.at/> [abgerufen am 06.04.2023]. Nach Auskunft des Schulamts IGGÖ (Islamische Glaubensgemeinschaft Österreich) für IRU besuchen im Schuljahr 2015/16 insgesamt 70.054 muslimischer Schüler*innen den IRU. Im Schuljahr 2020/21 ist diese Zahl auf 80.921 gestiegen. Das Schuljahr 2021/22 verzeichnet eine Zahl von insgesamt 85.543 Schüler*innen, die den IRU in Österreich besuchen. Hier wird auf die aktuellen Statistiken des Schulamts der IGGÖ Bezug genommen.

26 Vgl. GOLTZ, Rainer: Zeigen worauf es ankommt. Religionsunterricht in Zeiten des religiösen Wahrnehmungsverlusts, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2022, 13.

27 EBD., 127.

2.2 Verhältnis der islamischen Religionspädagogik zur Theologie

Im Unterschied zum lang gewachsenen Verhältnis von christlicher Theologie und Religionspädagogik und zur eben angedeuteten beginnenden Entfremdung zeigt der Bezug der islamischen Theologie zur Religionspädagogik einen anderen Entwicklungsweg auf.

Die Entwicklung der IRP ist eng mit der Einführung und Entwicklung islamischer Theologie verknüpft. Anfangs wurden die Lehrstühle vorrangig für Theologie²⁸ eingerichtet. Im Zuge dieses Prozesses entbrannte eine bis heute andauernde Debatte innerhalb der islamischen Theologie über das hierarchische Verhältnis von Religionspädagogik und Theologie.²⁹ Gegenstand dieser Debatte ist hauptsächlich die Frage, ob die Religionspädagogik als Anwendungswissenschaft der Theologie betrachtet wird oder ob sie einen eigenständigen Status und Wert besitzt.

Die IRP erfüllt einerseits die wichtige Funktion, theologische Inhalte und Lehren des Islam an Gläubige zu vermitteln und praktisch anzuwenden. Aus dieser Perspektive gesehen hat die Theologie eine grundlegende Rolle als Basis für die Religionspädagogik. Andererseits wird die IRP als eigenständige Disziplin betrachtet, die nicht nur theologische Aspekte vermittelt,³⁰ sondern auch pädagogische Methoden, Erziehungswissenschaften, Psychologie, Soziologie und interkulturelle Dimensionen einbezieht.³¹

Sowohl die IRP – also die Fragen nach Verständnis und Vermittlung von Lehren und Praktiken des Islam – als auch ihre Theologie befinden sich zwar in einem engen Zusammenhang und einem Verhältnis der Komplementarität, doch die weitere Entwicklung der IRP steht Bülent Uçar zufolge in Europa gerade erst am Anfang. Eine IRP, die das *potential humanum* des Islam hervorhebt und damit vor allem stärker anthropologisch und schüler*innenorientiert arbeitet, wird sich demnächst noch konkretisieren,³² denn die Anfänge der IRP gingen von der Pädagogik aus und setzten eine Beziehung zur islamischen Tradition und Islamischen Theologie voraus.

28 Vgl. SPIELHAUS, Riem: Der Umgang mit innerreligiöser Vielfalt im Islamischen Religionsunterricht in Deutschland und seinen Schulbüchern, in: ŠTIMAC, Zrinka / SPIELHAUS, Riem: Schulbuch und religiöse Vielfalt, Göttingen: V&R unipress 2018, 98–99.

29 Vgl. KHORCHIDE, Mouhanad: Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften 2009.

30 Vgl. TUNA, Mehmet Hilmi: Ansätze im islamischen Religionsunterricht für neue Entwicklungen in Theologie und Religionspädagogik, in: SEJDINI, Zekirija, (Hg.): Globaler lokaler Islam. Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung, Bielefeld: transcript Verlag 2016, 163–177.

31 Vgl. OURGHI, Abdel-Hakim: Die islamische Theologie und Religionspädagogik im westlichen Kontext, in: ASLAN, Ednan (Hg.): Handbuch Islamische Religionspädagogik, Göttingen: V&R unipress 2022, 498.

32 Vgl. UÇAR, Bülent / SAGLAM, Coskun: Islamische Religionspädagogik in Deutschland, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 64/1 (2012) 13–25, 15–16.

Auch wenn Muslim*innen bereits seit dem frühen Mittelalter in Europa leben, wurden die ersten Zentren für islamische Theologie erst 2011 gegründet – die Entwicklung der genannten Disziplinen kann daher nicht von starker Progression geprägt sein. In mehreren Ländern Europas stellen die Lehrstühle der IRP und der islamischen Theologie zwar „eine notwendige Initiative“³³, aber keine „dringend notwendige und innovative Maßnahme“³⁴ dar. Obwohl die ersten Bestrebungen, Lehrstühle für islamische Theologie und ihre Religionspädagogik zu etablieren, bis in die 1990er Jahre zurückgehen³⁵, kommt der Entwicklungsprozess der IRP und Theologie nach wie vor langsam voran³⁶, u.a. weil die Akteur*innen Anfang der 90er zahlreiche Hürden bewältigen mussten.³⁷ Um sich weiter im wissenschaftlichem Bereich zu etablieren, benötigen die genannten Disziplinen vor allem Freiheit und Unabhängigkeit.³⁸ Zekirija Sejdini betont, dass es bislang keine Entwürfe gebe, die im europäischen Raum zu einer Weiterentwicklung der klassischen islamischen Theologie und der IRP vor dem Hintergrund gegenwärtiger wissenschaftlicher Paradigma führen.³⁹ Sejdini unterstreicht die Notwendigkeit einer in den Lebenskontext der Jugendlichen eingebetteten IRP und Theologie. Ihm zufolge ist die Entwicklung der IRP eng an die *conditio humana* gebunden und steht vor der Aufgabe, das Individuum in seiner Würde, Vernunft und Freiheit in den Mittelpunkt zu stellen.⁴⁰

Vor dem Hintergrund der Geschichte des IRU in Österreich lag seit den 1980er Jahren die Schwerpunktsetzung auf der islamischen Theologie.⁴¹ Sejdini stellt heraus, dass allerdings auch bis in die 2020er Jahre hinein noch kaum eine wissenschaftliche Entwicklung der islamischen Theologie und ihrer Religionspäda-

33 ÖZDİL, Ali Özgür: Islamische Theologie und Religionspädagogik in Europa, Stuttgart: Kohlhammer 2011, 239.

34 TAKIM 2016 [Anm. 5], 13.

35 Vgl. EBD., 14.

36 Vgl. SEJDINI, Zekirija: Theologische und anthropologische Grundlagen religiösen Lernens, in: SARIKAYA, Yaşar / BÄUMER, Franz-Josef (Hg.): Aufbruch zu neuen Ufern, Münster / New York: Waxmann 2017, 173–185,174.

37 Vordergründig betrifft die Thematik die Folgen der Zuwanderung von mehrheitlich muslimischen Familien aus Balkanländern, die damit verbundenen Einflüsse auf das Klassenbild und die religiöse Erziehung von Kindern in Österreich und Deutschland. Es bestehen Bedürfnisse und Herausforderungen im Bereich der muslimischen Bevölkerung, die Ernährung, religiöse Praxis und Umgang mit Nichtmuslim*innen betreffen; jedoch fehlen Lehrstühle und Weiterbildungsmöglichkeiten für Islamische Theologie, um Fragen zu klären, die im Zusammenhang mit dem Bau von Moscheen, IRU und der Ausübung von religiösen Pflichten auftreten. Vgl. ÖZDİL 2011 [Anm. 33], 62–67.

38 Vgl. TAKIM 2016 [Anm. 5], 31.

39 Vgl. SEJDINI, Zekirija: Grundlagen eines theologiesensiblen und beteiligtenbezogenen Modells islamischer Religionspädagogik und Religionsdidaktik im deutschsprachigen Kontext, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 23 (2015) 21–28, 21.

40 Vgl. EBD.

41 Die Etablierung der Lehrstühle für IRP und Theologie in Österreich hängt eng mit der Einführung des IRU zusammen und hat sich seit 1982/83 nur geringfügig verändert. Aufgrund eines Mangels an Personal und Ausbildungsmöglichkeiten von islamischen Religionslehrer*innen in Österreich wurden anfangs Lehrkräfte aus dem Ausland engagiert. Die Mehrheit von diesen war theologisch ausgebildet, wodurch auch die Islamische Theologie im Vergleich zur IRP im Schulunterricht präsenter war, was jedoch den schulischen Bedürfnissen nicht gerecht werden konnte.

gogik in Österreich zu verzeichnen ist; er sieht diese noch in der Orientierungs- und Entwicklungsphase“ verhaftet.“⁴²

Ziel der Religionspädagogik ist es, die Schüler*innen darin zu unterstützen, ein tiefes Verständnis für ihren Glauben, Offenheit gegenüber anderen Überzeugungen und Kulturen sowie die Fähigkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe zu entwickeln. Es ist wichtig, das Zusammenspiel von IRP und Theologie zu berücksichtigen, um den aktuellen Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden. Eine zentrale Aufgabe der IRP besteht darin, religiöse Vielfalt in einer pluralen Gesellschaft zu erhalten und zu fördern. Nach Sejdini erscheinen „Mehrdimensionalität, Interaktionalität, Prozessorientierung, Kontingenzbewusstsein, Pluralitätsfähigkeit, Kontextbezug und die Berücksichtigung der Lebensrealität als unverzichtbare universelle Komponenten einer ‚europäischen Religionspädagogik‘“. ⁴³ Der Religionsunterricht soll den Schüler*innen demnach im Rahmen eines Religionsplurals die Möglichkeit eröffnen, ihren eigenen Glauben aktiv und kritisch zu reflektieren, ihre eigene Identität im Kontext ihrer religiösen Überzeugungen zu entwickeln und ein Verständnis für die Vielfalt und den respektvollen Umgang mit Weltreligionen, -ansichten und Kulturen zu erlernen, d.h. die Entwicklung interkultureller und interreligiöser Kompetenzen der Schüler*innen fördern.

Die islamische Theologie ist aber nicht in der Lage, die genannten Erwartungen und Aufgaben allein zu erfüllen, sie kann diesen Forderungen ohne ihrer Schwesterdisziplin der Religionspädagogik nicht nachkommen. Genauso sollte „die islamische Religionspädagogik von der islamischen Theologie wissenschaftlich begleitet werden“. ⁴⁴ Dafür sind neue Konzeptionen erforderlich, die nur dann erfolgreich sein können, wenn Theologie und Religionspädagogik zusammenarbeiten und aufeinander abgestimmt sind. Sejdini zufolge können religionspädagogische und didaktische Konzepte und Konzeptionen nur dann entstehen, wenn die Zusammenarbeit zwischen Theologie und Religionspädagogik auf Anerkennung und einer Haltung des Voneinander-Lernen-Wollens basiert. ⁴⁵

Diese Zusammenarbeit kann sehr befruchtend sein, so können beide Disziplinen von einer ‚friedvollen‘ Koexistenz bzw. von einem Dialog auf Augenhöhe profitieren. Theologie liefert den theoretischen Rahmen, während Religionspädagogik

42 Vgl. SEJDINI 2017 [Anm. 36], 21.

43 EBD., 26.

44 TAKIM 2016 [Anm. 5], 123.

45 Vgl. SEJDINI 2017 [Anm. 36], 27.

innovative Wege findet, theologische Konzepte praktisch zugänglich zu machen.⁴⁶

Yaşar Sarikaya zufolge sind muslimische Theolog*innen und Religionspädagog*innen herausgefordert, „das religiöse Wissen neu zu denken, es innerhalb des gegenwärtigen Kontextes zu verorten und in ein Verhältnis zu den sich wandelnden sozialen Ordnungen und kulturellen Praktiken zu setzen, damit es Orientierung bieten und sozial integrierend wirken kann“.⁴⁷ Hierin weißt Sarikaya auch auf die Notwendigkeit hin, Religionspädagogik und Theologie gegenwärtig neu zu kontextualisieren.

Die neu entstandenen gegenwärtigen Herausforderungen verlangen nach einer Auslegung von Qur’an und Sunna, die schüler*innenorientiert ist, sodass „eine Vergegenwärtigung der Themen im eigenen Kontext [vorgenommen wird], um die Inhalte mit Leben zu füllen und in Beziehung mit Lebenswirklichkeit zu bringen“.⁴⁸ Religionspädagogik vermittelt nicht nur theologisches Wissen, sondern unterstützt auch die persönliche religiöse Entwicklung der Schüler*innen. Die islamische Theologie trägt dazu bei, indem sie den Kontext und die Bedeutung religiöser Überzeugungen und Praktiken erklärt und vermittelt.

Trotz der anhaltenden Debatten⁴⁹ über das Verhältnis zwischen Theologie und Religionswissenschaft und der Etablierung der IRP und Religionswissenschaft⁵⁰ / Islamwissenschaft⁵¹ als eigenständige Disziplinen⁵² mit eigenen Zielen, Methoden und Herangehensweisen können bestimmte Bereiche identifiziert werden, in denen sie sich gegenseitig bereichern und zur Entwicklung der jeweils anderen Disziplin beitragen können. Die Zusammenarbeit⁵³ zwischen islamischen Religi-

46 Vgl. SEJDINI 2015 [Anm. 39], 26.

47 SARIKAYA, Yaşar: Islamische Religionspädagogik als Medium der Erneuerung islamisch-religiösen Wissens, in: SARIKAYA, Yaşar / AYGÜN, Adem (Hg.): Islamische Religionspädagogik. Leitfragen aus Theorie, Empirie und Praxis, Münster / New York: Waxmann 2016 (= Studien zur Islamischen Theologie und Religionspädagogik 1), 61 – 83, 77.

48 SEJDINI 2015 [Anm. 39], 27.

49 Vgl. MOLENDIJK, Arie L.: Der Kampf um die Religion in der Wissenschaft, in: GRAF, Friedrich Wilhelm / VOIGT, Friedemann (Hg.): Religion(en) deuten. Transformationen der Religionsforschung, Berlin / New York: De Gruyter 2010.

50 Religionswissenschaftliche Institutionen untersuchen zwar den Islam und das Judentum, aber es gibt dennoch eigenständige Disziplinen wie Islamwissenschaft und Judaistik, die sich von der Religionswissenschaft unterscheiden. Diese Disziplinen beharren auf ihre Autonomie und argumentieren, dass der Islam und das Judentum nicht ausschließlich als Religion betrachtet werden können, sondern spezifische Merkmale aufweisen, die sie von der allgemeinen Definition von ‚Religion‘ unterscheiden. Diese Merkmale werden in der Regel durch philologische Untersuchungen des islamischen und jüdischen Kanons bestimmt.

51 Die Religionswissenschaft und Islamwissenschaft wurden zwischen 1900 und 1910 gleichzeitig an deutschsprachigen Universitäten etabliert. Daraus folgt auch die Bezeichnung im Text: Islamwissenschaft.

52 Vgl. SCHULZE, Reinhard: Islamwissenschaft und Religionswissenschaft. Religion(en) deuten: Transformationen der Religionsforschung, in: GRAF, Friedrich Wilhelm / VOIGT, Friedemann (Hg.): Religion(en) deuten. Transformationen der Religionsforschung, Berlin / New York: De Gruyter 2010, 81–202.

53 Vgl.: CEYLAN, Rauf / SAĞLAM, Coşkun: Zwei Disziplinen, ein Forschungsgegenstand – Die Reaktualisierung der Frage hinsichtlich des Verhältnisses von Religionswissenschaft und Theologie im Kontext der Institute für Islamische Theologie, in: DERS. u. a. (Hg.): Die Bedeutung der Religionswissenschaft und ihrer Subdisziplinen als Bezugswissenschaften für die Theologie, Lausanne: Peter Lang 2016.

onspädagog*innen und Islamwissenschaftler*innen in interdisziplinären Forschungsprojekten ermöglicht die Untersuchung vielfältiger Ansichten, die sowohl für die praktische Religionspädagogik als auch für die wissenschaftliche Analyse relevant sind und zu einem tieferen Verständnis des Islam führen können.

Informelle Dialoge und Austausch zwischen Vertreter*innen beider Disziplinen fördern das gegenseitige Verständnis und führen zu neuen Erkenntnissen, die beide Bereiche erweitern können. Die historisch-kritische Analyse religiöser Texte in der Islamwissenschaft ist auch für die IRP relevant und ermöglicht neue Erkenntnisse bezüglich des historischen Kontexts des Islam.⁵⁴ Diese Ergebnisse können in die Lehrpläne und Bildungsinhalte der IRP einfließen, um eine breitere Perspektive auf den Islam zu fördern und die religiöse Erziehung zu bereichern. Obwohl es viele Überschneidungen und Austauschmöglichkeiten gibt, bleiben die beiden Disziplinen grundsätzlich voneinander getrennt, da sie unterschiedliche Schwerpunkte und Ziele verfolgen.

In Zukunft bleibt die enge Verbindung zwischen den genannten Disziplinen essenziell, um ein umfassendes Verständnis des Islam und seiner religiösen Traditionen im Einklang mit den pädagogischen Zielen zu fördern.

3. Zwischenergebnis

Es hat sich gezeigt, dass die Bedeutung der Bezugswissenschaften – sei es Theologie oder Religionswissenschaften – für die islamische oder die christlich-konfessionelle Religionspädagogik unterschiedlich sein kann. Während sich die IRP auf die Religions- und Islamwissenschaft bezieht, entwickelte sich die christlich-konfessionelle Religionspädagogik aus der jeweiligen Theologie. Angesichts aktueller Entwicklungen im konfessionellen Religionsunterricht stellt sich die Frage, ob ein solcher Hoheitsanspruch aufrechterhalten werden kann oder ob die Ansätze der IRP konstruktivere Lösungen bieten. In diesem Kontext dient die Komparative Theologie mit ihren fünf Grundhaltungen als geeignetes Instrumentarium, um diese Frage zu untersuchen und zu beantworten.

4. Komparative Theologie und deren fünf Grundhaltungen

Die Komparative Theologie ist eine vergleichsweise junge Disziplin, die sich vor allem in den letzten 20 Jahren im englischsprachigen Raum etabliert hat und das Ergebnis eines interdisziplinären Dialogs zwischen Theologie, Religionswissenschaft und Philosophie darstellt. Ihre Anfänge lassen sich bei Theolog*innen

⁵⁴ Vgl.: KHORCHIDE, Mouhanad: Islam ist Barmherzigkeit: Grundzüge einer modernen Religion, Freiburg in Breisgau: Herder ²2015.

und Religionswissenschaftler*innen wie Rudolf Otto und Annemarie Schimmel sowie bei buddhistischen und hinduistischen Gelehrten wie beispielsweise Aloys Pieri in Asien finden.⁵⁵

Die Komparative Theologie zeigt nicht nur einen möglichen Weg auf, um einen Paradigmenwechsel im interreligiösen Lernen – auch und gerade im schulischen Bereich – zu erreichen, sondern liefert angesichts gesellschaftlicher Aufgaben und Herausforderungen Impulse für die Theologie im Allgemeinen und dem (Selbst-)Verständnis von Religionspädagogik im Besonderen. Die zentrale Zielsetzung der Komparativen Theologie liegt in der Entwicklung eines tiefen Verständnisses für die Vielfalt religiöser Traditionen und die Komplexität spiritueller Erfahrungen. Dabei setzt sie auf eine kontextgebundene und mikrologische Herangehensweise, die von einer theologischen Binnenperspektive ausgeht und in einer bestimmten Konfession verwurzelt ist.⁵⁶ Keineswegs strebt sie an, sich von Anfragen seitens andersreligiöser Perspektiven zu dispensieren,⁵⁷ weshalb sie den Bezug zur Instanz des Dritten als unabdingbar erachtet, um eine ‚kontrollierende‘ Außenbetrachtung von Religion sicherzustellen. Diese kann entweder vonseiten einer dritten Fremdreligion kommen oder auch von der Philosophie, dem Atheismus oder dem Agnostizismus.⁵⁸ Im Folgenden werden die fünf Grundhaltungen der Komparativen Theologie erläutert, um ihr Anliegen zu verdeutlichen.

Die erste Grundhaltung der Komparativen Theologie, die doktrinale bzw. epistemische Demut, fordert eine demütige Haltung hinsichtlich der Wahrheit der eigenen Religion aufgrund der erkenntnistheoretischen Grenzen und Vorläufigkeit des Nachdenkens über göttliche Offenbarung⁵⁹. Die Komparative Theologie ist sich ihrer Verwundbarkeit und der Reversibilität ihrer Erkenntnisse bewusst, was ihre dialogische Offenheit und Offenheit für Einsprüche erklärt.

55 Vgl. VON STOSCH, Klaus: Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, Paderborn u. a.: Schöningh 2012 (= Beiträge zur Komparativen Theologie 6), 137–138; CLOONEY, Francis / VON STOSCH, Klaus (Hg.): How to Do Comparative Theology, New York: Fordham University Press 2018; BRECHT, Mara / REID B. Lockling (Hg.): Comparative Theology in the Millennial Classroom. Hybrid Identities, Negotiated Boundaries, New York / London: Routledge 2016; MOYAERT, Marianne: Comparative Theology: Between Text and Ritual. In The Past, Present, and Future of Theologies of Interreligious Dialogue. Edited by Terrence Merrigan and John Friday, Oxford: Oxford Academic 2017, 184–200.

56 Vgl. EBD., 134–148. 156.

57 Vgl. EBD., 324.

58 Vgl. EBD., 330; KÄBISCH, David / PHILIPP, Laura: Religiöse Positionierung als Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Argumentieren. Didaktische Leitlinien für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen, in: LINDNER, Konstantin u. a. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg im Breisgau / Basel / Wien: Herder 2017, 238–257, 246.

59 Vgl. EBD., 156.

Die zweite Grundhaltung setzt konfessionelle Verbundenheit zur eigenen Tradition sowie klare Standpunkte und Positionierungen voraus,⁶⁰ um einen authentischen Dialog zu erreichen und den Blick auf das Eigene vom Anderen aus zu erhellen.

Die dritte Grundhaltung der Komparativen Theologie betont die Unterstellung von Kommensurabilität und die Wahrnehmung von Unterschieden als fruchtbares Potenzial für die Suche nach Wahrheit.⁶¹

Eine empathische Herangehensweise geht aus der vierten Grundhaltung hervor. Sie ist entscheidend, um dem Gegenüber Raum im eigenen Denken zu geben und eine deutende Innenperspektive anzuerkennen und zu würdigen. Die geforderte Sensibilität bzw. Empathie ist an eine gewisse Unverfügbarkeit gebunden, da es nicht möglich ist, eine solche Affizierung mittels einer bestimmten Technik zu erlernen. So wird deutlich, dass mit der vierten Grundhaltung neben einer psychologischen bzw. sozialen immer auch eine spirituelle Dimension angesprochen wird.⁶²

Die fünfte Grundhaltung besteht in der Gastfreundschaft für die mögliche Wahrheit des Anderen. Entsprechend geht es darum, dem Fremden als Gast im eigenen Denken Platz einzuräumen und aktiv mit ihm in Kontakt zu treten.⁶³ Hierbei ist es wichtig, Differenzen anzuerkennen und Empathie zu schulen. Gastfreundschaft erfordert eine Einübung und Offenheit für die Wahrheit des Gegenübers sowie die Bereitschaft, bekanntes Terrain zu verlassen und Veränderungen zuzulassen: „Die uneingeschränkte Andersheit des Gastes ist Bedingung von Gastfreundschaft.“⁶⁴

Zu beachten ist auch die nicht immer positive Konnotation des Begriffs ‚Gast‘. Vor dem Hintergrund der geschichtlichen Entwicklung der beiden Länder Deutschland und Österreich wohnt dem Begriff ein negativer Beigeschmack mit Blick auf die Verbindung zu Gastarbeiter*innengenerationen inne: Wer zu Gast ist, dem wird die Möglichkeit verwehrt, sich als Einheimische*r zu fühlen. Diese Sichtweise hat dazu geführt, dass der Begriff auch immer wieder für politische Zwecke missbraucht wird und in diversen gesellschaftspolitischen Diskursen Machtverhältnisse zum Vorschein bringt. Um dies zu verhindern, ist es hilfreich,

60 Vgl. EBD., 17–18.

61 Vgl. EBD., 159.

62 Vgl. EBD., 161.

63 Vgl. VON STOSCH 2012 [Anm. 55], 164.

64 ENGEL, Ulrich: Armut als Gabe und Gastfreundschaft. Zur biopolitischen Relevanz der *communitas* nach Roberto Esposito, in: MÖLLENBECK, Thomas / SCHULTE, Ludger (Hg.): Armut. Zur Geschichte und Aktualität eines christlichen Ideals, Münster: Aschendorff 2015, 313–329, 325.

sich der eigenen Rolle bewusst zu werden und der Frage nachzugehen: ‚Wann ist jemand ein/e gute/r Gastgeber*in?‘

Durch die Anwendung unterschiedlicher Lehrmethoden in der Komparativen Theologie wird jungen Menschen unterschiedlicher Kulturen, Religionszugehörigkeiten und Weltanschauungen die Möglichkeit geboten, die eigene Identität zu stärken und die eigenen Kompetenzen und Kenntnisse zu erweitern, d.h. durch das Andere und seine Andersartigkeit zu lernen. Für junge Menschen ist ein solcher Lernprozess gegenwärtig von entscheidender Bedeutung. Um aufgenommen zu werden, lernen die Jugendlichen die Kultur des/der Gastgeber*in kennen.⁶⁵

Anzumerken ist, dass aus religionspädagogischer Perspektive die Rolle des Gastes sowie der Gastgeber*innen in einer bidirektionalen Position steht: Beide übernehmen wechselseitig die Rolle des Gastes bzw. des/r Gastgeber*in.

5. Ergebnis

Die Komparative Theologie ist von Natur aus offen für verschiedene Bezugsgrößen, darunter andere Religionen, Weltanschauungen und auch die Religionswissenschaft. Diese vielfältigen Bezüge wirken als Korrektiv und regen zu kritischer Reflexion und Demut an. Die Pluralität ihrer Bezüge ermöglicht der Komparativen Theologie, eine spirituelle und religiöse Innenperspektive einzunehmen und die Gründe hinter den Glaubensperspektiven und Lebensweisen von Menschen zu verstehen. Gleichzeitig bemüht sie sich, diese Perspektiven zu brechen und multiperspektivisch zu arbeiten, um andere Sichtweisen und Religionsverständnisse empathisch zu erkunden. Dabei ist sie dialogorientiert und fördert eine gründliche Auseinandersetzung mit existenziell relevanten Themen und religiösen Fragestellungen aus unterschiedlichen Blickwinkeln.

Übertragen auf die zugrundeliegende Thematik dieses Beitrags bedeutet dies, dass die Frage, welcher primären Bezugswissenschaft die Religionspädagogik zugeordnet werden kann, keineswegs im Sinne einer Entscheidungsfrage verstanden werden sollte. So haben vor allem die vorausgehenden Analysen zum Verhältnis der IRP zur islamischen Theologie und zur Religionswissenschaft gezeigt, dass eine Bezugsgröße die jeweils andere nicht ausschließen muss, sondern allen Gelegenheit gegeben werden sollte, ihr je eigenes erkenntnisreiches Potenzial zu entfalten. In diesem Sinne könnte die IRP eine gewisse Vor-

65 Vgl. VODIČAR, Janez: Komparativna teologija kao jedan od mogućih izazova vjerskog odgoja u kontekstu globalnih migracija, in: GARMAZ, Jadranka / ŠEGULA, Andrej (Hg.): Probuditi kreativnost. Izazovi učenja i poučavanja u kontekstu pandemije i migracija, Split: Katolički bogoslovni fakultet Sveučilište u Splitu Katolička izdavačka kuća / časopis Crkva u svijetu 2022, 45–57, 56.

bildfunktion für die christlichen Religionspädagogiken übernehmen und insofern als Wegweiser dienen, als Religionswissenschaft und Theologie nicht als einander exkludierende Größen bzw. Dualismus begriffen werden müssen, sondern vielmehr als ein produktives Spannungsfeld in dem Sinne, dass die Religionspädagogik sowohl mit der Bezugsgröße Theologie als auch Religionswissenschaft Hand in Hand arbeiten kann.

Marina Kiroudi

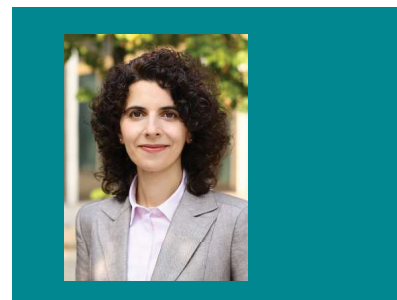
Orthodoxe Religionspädagogik und Theologie

Ein Beziehungsgeflecht zwischen Immanenz, Kontextualisierung und Kreativität

Die Autorin

Dr.ⁱⁿ Marina Kiroudi, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Seminar für Religionspädagogik, religiöse Erwachsenenbildung und Homiletik der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn.

Dr.ⁱⁿ Marina Kiroudi
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn
Seminar für Religionspädagogik, religiöse
Erwachsenenbildung und Homiletik
Rabinstraße 8
D-53111 Bonn
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4074-3400>
e-mail: mkiroudi@uni-bonn.de



Orthodoxe Religionspädagogik und Theologie

Ein Beziehungsgeflecht zwischen Immanenz, Kontextualisierung und Kreativität

Abstract

Die orthodoxe Religionspädagogik ist in Deutschland eine vergleichsweise junge Fachdisziplin. Deshalb bedarf die religionspädagogische Reflexion des orthodoxen Religionsunterrichts der Kreativität. Der immanente Kern der orthodoxen Theologie in seiner ganzheitlichen Dimension und der konkrete Kontext des orthodoxen Religionsunterrichts werden in ihrer Wechselwirkung betrachtet. Das beschriebene Beziehungsgeflecht ist insofern entwicklungs offen, als dass der Kontext einem Wandel unterliegt. Zunehmend treten Fragen zur Reflexion des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts aus orthodoxer Sicht hinzu.

Schlagworte

orthodoxe Religionspädagogik – konfessionelle Kooperation – orthodoxe Theologie – liturgische Theologie – Kontext – Identität

Orthodox religious education and theology

A web of relations between immanence, contextualization and creativity

Abstract

Orthodox religious education is a quite new discipline in Germany. Therefore, the religious pedagogical reflection of Orthodox religious education needs creativity. The immanent core of Orthodox theology in its holistic dimension and the concrete context of Orthodox religious education are considered in their interaction. The described relationship is open to development. Increasingly, questions about the reflection of confessional-cooperative religious education from an Orthodox perspective are added.

Keywords

orthodox religious education – confessional cooperation – orthodox theology – liturgical theology – context – identity

Einleitung

Der vorliegende Beitrag möchte einen Einblick in die orthodoxe Religionspädagogik in Deutschland geben. Der Fokus liegt auf der Verbindung zwischen der Immanenz orthodoxer Theologie und dem konkreten Kontext in Deutschland, in dem sie sich entfaltet. Hierzu werden im Folgenden vier Punkte ausgeführt. Zunächst wird die Situation der orthodoxen Christ*innen in Deutschland dargestellt. Der Fokus liegt auf der geografisch-kulturellen Vielfalt, weil sie einen für die religiösen Zugänge prägenden Faktor bildet. Sodann wird ein Überblick über die orthodoxe Religionspädagogik in Deutschland gegeben, um den Rahmen, in dem sie sich bewegt, zu veranschaulichen. Der dritte Teil bildet das Herzstück des Artikels. Sein Gegenstand sind grundlegende Bereiche, in denen das Beziehungsgeflecht von orthodoxer Theologie und Religionspädagogik in einem konkreten Kontext zum Tragen kommt. Die Ausführungen konzentrieren sich auf drei Themenbereiche: ekklesiologische Einheit und geografisch-kulturelle Stimmenvielfalt, liturgisches Prinzip als religionsdidaktische Orientierung, konfessionelle Identität und ökumenische Kooperation. Im abschließenden vierten Teil werden die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst und Desiderate aufgezeigt.

1. Orthodoxe Christ*innen in Deutschland

Schätzungen zufolge leben etwa drei Millionen orthodoxe Christ*innen in Deutschland.¹ Ihre Präsenz in diesem Land ist zum größten Teil auf eine Migrationsbewegung aus Südost- und Osteuropa sowie aus dem Nahen Osten zurückzuführen, die sich bis heute dynamisch weiterentwickelt.² Orthodoxe Christ*innen leben heute in erster, zweiter, dritter oder weiter zurückreichender Generation und schließlich ohne einen Migrationshintergrund³ (mehr) in Deutschland. Ihre Lebens- bzw. Familiengeschichte ist mit mindestens einem weiteren Land außerhalb Deutschlands verbunden. Zudem gehören orthodoxe Christ*innen inzwischen zur autochthonen Bevölkerung, auch wenn ihr prozentueller Anteil

-
- 1 Vgl. THON, Nikolaj: Inzwischen rund drei Millionen. Anzahl der Orthodoxen in Deutschland weiter markant gewachsen, in: KNA-ÖKI, 10.05.2022, Nr. 10, Thema der Woche, IV.
 - 2 In den letzten fünf Jahren hat sich die orthodoxe Community in Deutschland zahlenmäßig nahezu verdoppelt. Nach Stand von 2017 lebten ca. 1,5 Mio. orthodoxe Christ*innen in Deutschland. Vgl. EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND: Zahlen und Fakten zum kirchlichen Leben 2017, 4, in: https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/broschuere_2017_internet.pdf [abgerufen am 06.04.2023].
 - 3 Nach Definition des Statistischen Bundesamts wird einer Person dann ein Migrationshintergrund zugewiesen, „wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt“. STATISTISCHES BUNDESAMT (Destatis): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2017. Wiesbaden 2018, 4, in: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220177004.pdf?__blob=publicationFile&v=4#page=4 [abgerufen am 04.08.2023].

verhältnismäßig gering ausfällt.⁴ Ihr orthodoxer Glaube ist ihnen allen gemeinsam. Zugleich ist er für sie in unterschiedlicher Weise und Intensität in der Kultur und Sprache ihres jeweiligen Backgrounds beheimatet. In Familie und Kirchengemeinde findet in der Regel mindestens eine weitere Sprache außer bzw. neben dem Deutschen Verwendung. Ebenso ist ihre religiöse Sozialisation zum Teil auf dem beschriebenen Hintergrund zu sehen, wenngleich sie sich nicht darin erschöpft.

Die Zusammensetzung der orthodoxen Christ*innen weist nicht nur eine geografisch-kulturelle und sprachliche Vielfalt auf, d.h. eine mannigfaltige geografische Herkunft sowie damit einhergehende Sprach- und Kulturbezüge, sondern auch eine Ungleichzeitigkeit ihrer Ankunft in Deutschland. Letztere stellt ebenso wie ihre sog. Diasporasituation⁵ die orthodoxe Kirche bzw. ihre Diözesen vor die Herausforderung, Strukturen auf- bzw. auszubauen, um den religiösen Bedürfnissen ihrer Gläubigen gerecht zu werden, die interorthodoxe Kommunikation und Zusammenarbeit zu fördern sowie den Dialog mit der hiesigen Gesellschaft zu ermöglichen. Die seit den 1960er Jahren beständige Präsenz und bis heute wachsende Zahl orthodoxer Christ*innen in Deutschland verdeutlicht, dass dieses Land grundsätzlich für viele auch künftig ihr Lebensort bleibt.

Auf dem beschriebenen Hintergrund ist die religiöse Bildung orthodoxer Kinder und Jugendlicher zu reflektieren, die Schüler*innen an deutschen Regelschulen sind. Die geografisch-kulturelle und sprachliche Vielfalt, religiöse Mentalität, Sozialisation und Nicht-Sozialisation gehören in unterschiedlicher Gewichtung zu den Dimensionen ihres Lebens ebenso wie ihre altersspezifischen und ganz persönlichen Bedürfnisse und Interessen.

2. Orthodoxe Religionspädagogik in Deutschland

Religionspädagogik ist grundlegend als „übergreifende wissenschaftliche Theorie der Reflexion religiöser Lern- und Bildungsprozesse und der hiermit verbundenen Faktoren und Bedingungen“⁶ zu verstehen, durch die ein Zugang zu Religion und Glaube ermöglicht wird⁷. Die orthodoxe Religionspädagogik ist in Deutschland eine, gemessen an der evangelischen und katholischen Religionspädagogik, vergleichsweise junge Fachdisziplin. Dies ist nicht nur auf die relativ

4 Nach Thon beläuft sich Schätzungen zufolge ihre Zahl auf etwa 3.000. Vgl. ТИОН, Nikolaj: Wie viele sind Sie / wir denn nun? Zur Problematik einer Statistik, in: *Orthodoxie aktuell* 10 (2015) 4.

5 Zur Definition und Problematik des Begriffs ‚Diaspora‘ vgl. KIROUDI, Marina: *Orthodoxer Religionsunterricht in Deutschland. Geschichte, Rahmenbedingungen, Perspektiven*, Paderborn: Brill / Schöningh 2021 (= *Eastern Church Identities*), 2–4.

6 WOPPOWA, Jan: *Religionsdidaktik*, Paderborn: Brill / Schöningh 2018 (= utb 4935), 19.

7 Vgl. SCHWEITZER, Friedrich: *Religionspädagogik*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2006 (= *Lehrbuch Praktische Theologie* 1), 274.

kurze Geschichte der strukturellen Verankerung der orthodoxen Theologie in der deutschen Hochschullandschaft zurückzuführen, wie an den Universitäten Münster (seit 1979) und München (seit 1984). An der Universität Münster war von 2009 bis 2015 ein Lehramtsstudium ‚Orthodoxe Theologie‘ eingerichtet, während an der Universität München seit 1995 ein Diplomstudiengang ‚Orthodoxe Theologie‘ besteht. Weder innerhalb noch außerhalb dieser universitären Strukturen ist die orthodoxe Religionspädagogik durch einen Lehrstuhl vertreten.

Ansätze, Beiträge und Modelle orthodoxer Religionspädagogik in Deutschland sind in verschiedenen Bereichen zu finden. Orthodoxe religionspädagogische Prinzipien wurden zunächst im Rahmen der Erarbeitung von Lehrplänen für den orthodoxen Religionsunterricht formuliert, als in den 1980er und 1990er Jahren in Nordrhein-Westfalen konfessionsspezifische Paradigmen⁸ gefragt waren. Bei der späteren Religionslehrplanentwicklung traten Paradigmen veränderter Bildungsdiskurse in den Vordergrund (z.B. Kompetenzorientierung nach dem PISA-Schock 2001) und konfessionsspezifische religionspädagogische und -didaktische Konzepte in den Hintergrund.⁹ Der genannte Lehrplan (1994) bietet aufgrund seiner beschriebenen Entstehungsgeschichte als einziger eine in sich geschlossene religionsdidaktische Konzeption mit einem dezidierten Bezug zur Theologie, weshalb er für das Thema des vorliegenden Aufsatzes besonders relevant ist. Die Hauptverantwortung für die theologische Beratung bei der Erarbeitung dieses ersten Lehrplans für den griechisch-orthodoxen Religionsunterricht¹⁰ in Nordrhein-Westfalen¹¹ oblag im Wesentlichen dem Leiter des Lehr- und Forschungsgebietes ‚Orthodoxe Theologie‘ an der WWU Münster.¹² Die religionspädagogische und -didaktische Konzeption des Lehrplans hat eine ausgeprägte theologische Ausrichtung, die sich in späteren Lehrplänen nicht in dieser Form wiederfindet. Orthodoxe religionspädagogische Ansätze

8 Lehrpläne zum evangelischen Religionsunterricht greifen auf das Prinzip der Verschränkung zwischen Bibel- und Gegenwartsorientierung zurück, Lehrpläne zum katholischen Religionsunterricht auf die Korrelationsdidaktik. Vgl. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre, Frechen: Ritterbach 1985 (= Schule in NRW 2006), 28; DERS.: Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre, Frechen: Ritterbach 1985 (=Schule in NRW 2007), 23–24.

9 Vgl. KIROUDI 2021 [Anm. 5], 140–142.

10 Bei der Bezeichnung ‚griechisch-orthodox‘ handelt es sich um einen theologischen Terminus, der ‚griechisch‘ nicht als Zugehörigkeit zu einer Nation, sondern zu einer Kulturtradition versteht. Ähnlich verhält es sich beim Terminus ‚römisch-katholisch‘, bei dem nicht die nationale bzw. politisch Zugehörigkeit zur italienischen Hauptstadt gemeint ist. Vgl. ausführlicher dazu KIROUDI 2021 [Anm. 5], 64–65.

11 Vgl. KULTUSMINISTERIUM DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Griechisch-orthodoxe Religionslehre, Frechen: Ritterbach 1994 (= Schule in NRW 2008).

12 Vgl. KIROUDI 2021 [Anm. 5], 142–143; THON, Nikolaus: Orthodoxer Religionsunterricht in Deutschland. Perspektiven und Realitäten, in: EVMENIOS, Bischof von Lefka / BASDEKIS, Athanasios / THON, Nikolaus (Hg.): Die Orthodoxe Kirche. Eine Standortbestimmung an der Jahrtausendwende. Festgabe für Prof. Dr. Dr. Anastasios Kallis, Frankfurt a.M.: Lembeck ²2000, 405.

und Modelle aus den USA dienten als Inspiration;¹³ sie waren ebenfalls im Kontext der Diaspora entstanden und die Immanenz ihres theologischen Gehaltes ist nicht ortsgebunden.¹⁴ Auch das einzige Schulbuch für den orthodoxen Religionsunterricht in Deutschland „Mit Christus unterwegs“¹⁵ verfügt über eine religionsdidaktische Struktur. In beiden Zusammenhängen war Kreativität gefragt, um ein neues Kapitel in der orthodoxen Religionspädagogik in Deutschland zu schreiben, dessen Ansinnen es war, dem Spezifikum der orthodoxen Theologie, der Diasporasituation und dem schulischen Kontext vor Ort gerecht zu werden.

In Deutschland wurden im akademischen Bereich mehrere Dissertationen in Verbindung mit der orthodoxen Religionspädagogik abgeschlossen,¹⁶ von denen manche über einen Bezug zum deutschen Kontext¹⁷ in unterschiedlicher Schwerpunktsetzung¹⁸ verfügen. Zum immanenten theologischen Kern der orthodoxen Religionspädagogik und der Bestimmung ihrer anthropologischen Prämissen ist besonders das Werk von Athanasios Stogiannidis hervorzuheben (2016). Neben einigen wissenschaftlichen Beiträgen, die hier nicht einzeln aufgeführt werden, sei besonders auf das Themenheft „Religionspädagogik und Orthodoxie“ der Zeitschrift für Pädagogik und Theologie hingewiesen (2019).¹⁹ Dieses ist ähnlich wie internationale Konferenzen mit orthodoxer Beteiligung²⁰ aus der akademischen interkonfessionellen Zusammenarbeit hervorgegangen. Die Konferenzen bewegen sich nicht nur in einem europäischen Rahmen, sondern es zeichnet sich auch ein Fokus auf den deutschsprachigen Raum und Perspektiven einer ökumenischen Kooperation ab (so 2018 in Thessaloniki und 2021 in Würzburg).²¹ Bei Letzterem bestand ein gesteigertes Interesse aus den Reihen der evangelischen und katholischen Religionspädagogik an einer orthodoxen Perspek-

13 So im Gespräch mit Dr. Christof Papakonstantinou am 27.11.2011. Papakonstantinou war Mitglied der Lehrplankommission für den orthodoxen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen, die den genannten Lehrplan (vgl. Anm. 8) erarbeitet hat.

14 Zur Entwicklung orthodoxer Religionspädagogik in den USA vgl. VRAME, Anton: *The Educating Icon. Teaching Wisdom and Holiness in the Orthodox Way*, Brookline: Holy Cross Orthodox Press 1999, 2–17.

15 KELLER, Kerstin (Hg.): *Mit Christus unterwegs 1/2. Das orthodoxe Schulbuch*, Kösel Schulbuch, Berlin: Cornelsen 2016.

16 Eine Übersicht zu diesen Forschungsarbeiten ist zu finden bei KIROUDI 2021 [Anm. 5], XXX und SCHWEIZER, Friedrich / SIMOJOKI, Henrik: *Orthodoxie als vernachlässigtes Thema und als Zukunftsherausforderung der evangelischen Religionspädagogik in Deutschland*, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 71/4 (2019) 371, DOI: <https://doi.org/10.1515/zpt-2019-0045>.

17 Es handelt sich um folgende Monographien: STOGIANNIDIS, Athanasios: *Leben und Denken: Bildungstheorien zwischen Theosis und Rechtfertigung. Eine Untersuchung zum Verhältnis von Evangelischer und Orthodoxer Religionspädagogik*, Münster: LIT 2003 (= *Symbol – Mythos – Medien* 8); DANILOVICH, Yauheniya: *Religiöses Lernen im Jugendalter. Eine internationale vergleichende Studie in der orthodoxen und evangelischen Kirche*, Göttingen: V&R unipress 2016 (= *Arbeiten zur Religionspädagogik* 64); KIROUDI 2021 [Anm. 5].

18 In der Vergleichsstudie von Danilovich sind die Ausführungen zur orthodoxen Religionspädagogik im Zusammenhang mit dem belarussischen Kontext aufgeführt. Vgl. DANILOVICH 2016 [Anm. 17], 119–323.

19 Vgl. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 71/4 (2019). DOI: <https://doi.org/10.1515/zpt-2019-0044>.

20 Vgl. SCHWEIZER / SIMOJOKI 2019 [Anm. 16] 371–374; KIROUDI 2021 [Anm. 5] 314–316.

21 Die Beiträge der beiden Konferenzen wurden in Veröffentlichungen dokumentiert und erweitert: SCHAMBECK, Mirjam / SIMOJOKI, Henrik / STOGIANNIDIS, Athanasios (Hg.): *Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext*, Freiburg i.Br.: Herder 2019; SIMOJOKI, Henrik u.a. (Hg.): *Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie. Weiterführungen einer ökumenischen Religionsdidaktik*, Freiburg i.Br.: Herder 2022.

tive. Inzwischen stellt sich die Frage nach einer religionspädagogischen Reflexion der ökumenischen Kooperation im Religionsunterricht, die bislang nicht strukturell verankert ist, verstärkt in den eigenen Reihen der Orthodoxie. Der Arbeitskreis orthodoxer Theologinnen und Theologen im deutschsprachigen Raum etwa veranstaltete im September 2023 eine Tagung zum Thema „Religiöse Bildung in der Diaspora. Orthodoxer Religionsunterricht und konfessionelle Kooperation“.²²

Kirchliche Dokumente zum orthodoxen Religionsunterricht existieren in Deutschland nicht in der Weise wie Denkschriften der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und Synodenbeschlüsse, Verlautbarungen oder Bischofsworte der römisch-katholischen Deutschen Bischofskonferenz (DBK). Die Orthodoxe Bischofskonferenz in Deutschland (OBKD), die seit ihrer Gründung (2010) die kirchliche Verantwortung für den orthodoxen Religionsunterricht trägt, machte im letzten Jahrzehnt zwei kurze Hirtenworte (2011, 2017) bekannt. Bei den Hirtenworten handelt es sich nicht um wissenschaftliche religionspädagogische Texte, sondern um eine Art Appell an die orthodoxen Gläubigen, die sowohl Desiderate aufzeigen als auch Ermutigung sein wollen. Neben der Stärkung der religiösen Identität signalisieren sie auch eine Öffnung zur ökumenischen Kooperation.²³ Eine für die OBKD neue Form der Äußerung zum Religionsunterricht bildet ihre Stellungnahme zum christlichen Religionsunterricht in Niedersachsen (2023).²⁴ Die OBKD spricht sich grundsätzlich für den christlichen Religionsunterricht aus, sie sieht sich in der Verantwortung, diesen auf allen Ebenen mitzutragen und auf diese Weise einen wesentlichen Beitrag zur religiösen Bildung orthodoxer Schüler*innen zu leisten.²⁵ Eine Ermutigung zur ökumenischen Kooperation in der religiösen Bildung will auch der Text sein, der zurzeit von der Gemischten Kommission der EKD und OBKD „Christliche Initiation und christliche Erziehung“ erarbeitet wird.²⁶ Ein religionspädagogischer Zugang zur Kooperation aus orthodoxer Sicht kann ebenfalls nicht auf fertige Konzepte zurückgreifen; er bedarf der Kreativität und muss zugleich den Erfordernissen des konkreten Kontextes vor Ort sowie den theologischen Prinzipien gerecht werden.

22 Vgl. Orthodoxe religiöse Bildung in der Diaspora: Konfessionelle Kooperation trifft den Nerv der Zeit, in: <https://akoth.de/> [abgerufen am 25.10.2023].

23 Vgl. Hirtenwort der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland zum Religionsunterricht (12.11.2011), in: <http://www.obkd.de/Texte/HirtenwortderOrthodoxenBischofskonferenzinDeutschlandzumReligionsunterricht.pdf> [abgerufen am 07.04.2023]; Hirtenwort der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland zum Religionsunterricht (12.12.2017), in: <http://www.obkd.de/Texte/OBKD%20Hirtenbrief%20zum%20ORU.pdf> [abgerufen am 07.04.2023].

24 Vgl. Stellungnahme der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland zum Christlichen Religionsunterricht in Niedersachsen (11.03.2023), in: <http://www.obkd.de/Texte/Stellungnahme%20der%20OBKD%20zum%20CRU.pdf> [abgerufen am 26.07.2023].

25 Vgl. Ebd.

26 Der Text befindet sich nach Stand von April 2023 in der Endredaktionsphase und ist zum Zeitpunkt der Abfassung des vorliegenden Artikels unveröffentlicht. Die Autorin ist Mitglied der Gemischten Kommission.

3. Orthodoxe Theologie und Religionspädagogik

3.1 Ekklesiologische Einheit und geografisch-kulturelle Stimmenvielfalt

Religiöse Lern- und Bildungsprozesse ereignen sich in einem konkreten Kontext. So ist es nur folgerichtig, dass auch die Religionspädagogik kontextuell verortet ist. Bei der geografisch-kulturellen Vielfalt der orthodoxen Christ*innen, ihrem divergierenden Bezug zu einem Herkunftsland und zu ihrem deutschen Wohnort handelt es sich zum einen um ein soziologisches Phänomen, das bei religiösen Bildungsprozessen zu beachten ist. Zum anderen spiegelt diese Situation die Wirklichkeit der orthodoxen Kirche wider, ihr theologisches Verständnis und Leben. Das Zusammenspiel von Einheit und Vielfalt gehört zu den Wesensmerkmalen der orthodoxen Kirche per se.

Die orthodoxe Kirche versteht sich als eine Kirche,²⁷ deren Leben und Wirken sich weltweit vielfältig an verschiedenen Orten entfaltet und in administrativen Strukturen vor Ort organisiert. Ihre Gläubigen sind in der Einheit des Glaubens, der Liturgie und des kanonischen Rechts der einen Kirche verbunden.²⁸ Die Vielfalt äußert sich nicht durch verschiedene Glaubensinhalte, sondern durch verschiedene Ausdrucksformen desselben Glaubens in Sprache und Brauchtum. Das Hören der frohen Botschaft in der eigenen Sprache ist ein Ausdruck des Pfingstgeschehens (Apg 2,6–11) und eine elementare Grundlage für ihre Entfaltung. Das Wirken des Heiligen Geistes und das Instrument der menschlichen Sprache gehen Hand in Hand, um die Seele der Menschen zu erreichen. Es zeugt nicht nur von aufrichtigem Respekt, die sprachlichen und geografisch-kulturellen Besonderheiten von Individuen und Völkern im Glaubensleben aufzunehmen; es handelt sich auch um einen Akt der Heiligung dieser Merkmale und einen Beitrag zur Selbstfindung der Menschen.²⁹ Die Kirche versucht, die im Laufe der Zeit gewachsene Stimmenvielfalt auf der Grundlage ihrer Tradition „zu einem harmonischen Lobpreis Gottes zu vereinen“.³⁰

Die beschriebene theologische Grundlage von kirchlicher Einheit und geografisch-kultureller Stimmenvielfalt verfügt über zwei Aspekte, die für die Religionspädagogik von Bedeutung sind. Zum einen bringt sie die Ermutigung mit sich, das Potenzial der Stimmenvielfalt im Rahmen der Möglichkeiten und im Bewusstsein der Grenzen als religiösen Zugang wahrzunehmen. Zum anderen steht die

27 Die orthodoxe Kirche ist von den orientalisch-orthodoxen Kirchen (koptisch-orthodox, syrisch-orthodox, armenisch-apostolisch, äthiopisch-orthodox, eritreisch-orthodox) zu unterscheiden, die eine eigene Kirchenfamilie bilden.

28 Vgl. LABARDAKIS, Augoustinos: Die Orthodoxie in Deutschland, in: EVMENIOS / BASDEKIS / THON (Hg.) 2000 [Anm. 12], 299.

29 Vgl. YANNOULATOS, Anastasios: Mission auf dem Weg Jesu. Eine orthodoxe Sicht, Münster: Aschendorff 2020 (= Epiphania 13), 33.

30 EBD., 35.

Religionspädagogik vor der Herausforderung, eine allen gemeinsame Sprache zu verwenden. Schließlich gehört die Förderung der Sprachfähigkeit von orthodoxen Kindern und Jugendlichen in der innerorthodoxen Community und in der Gesellschaft vor Ort zu den Anfragen an die orthodoxe Religionspädagogik.

Yauheniya Danilovich entwickelt anhand des Konzepts der Elementarisierung einen didaktischen Vorschlag, wie sprachsensibler Religionsunterricht umgesetzt werden kann.³¹ Ihr Vorschlag ist nicht auf einen konkreten konfessionellen Religionsunterricht begrenzt, sondern sieht die Möglichkeit der Vernetzung zwischen verschiedenen Fächern vor. Selektiv sei auf drei Punkte hingewiesen, die m.E. eine enge theologisch-religionspädagogische Verbindung aufweisen: Erstens sind die Sprachkenntnisse der Schüler*innen wahrzunehmen und zu stärken; (theologische) Inhalte und Themen sind auf dem Hintergrund der sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen zu erweitern. Zweitens ist die Sprache des Glaubens nicht nur in linguistischer Hinsicht zu betrachten, sondern ihre Inhalte sind im Zusammenhang mit der Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler*innen zu reflektieren. Drittens ist Sprache als eigenständiges Thema hinsichtlich ihrer Bedeutung für Glaube und Religion zu beleuchten. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass orthodoxe Schüler*innen mit ihrem Background in geeigneter Weise in diese sprachsensiblen Lernprozesse einbezogen werden können, wenn es um die Kommunikation religiöser Inhalte und Traditionen geht.

Das orthodoxe Schulbuch „Mit Christus unterwegs“ greift den Background orthodoxer Schüler*innen zunächst durch Identifikationsfiguren³² auf, die durch das ganze Schulbuch führen.³³ Theologische Inhalte und Beispiele gelebter Glaubenspraxis werden sowohl in geografisch-kultureller Vielfalt entfaltet als auch im Sinne der Sprachfähigkeit im deutschen Kontext. Exemplarisch sei der Ostergruß ‚Christus ist auferstanden‘ genannt, der in den verschiedenen ‚liturgischen Herkunftssprachen‘ der Identifikationsfiguren und auf Deutsch aufgenommen wird.³⁴ In der Regel ist dieser Gruß und das Osterlied – beide zeugen von der zentralen Glaubensbotschaft (1 Kor 15,15) – auch den weniger religiös sozialisierten orthodoxen Christ*innen aus ihrem geografisch-kulturellen Background

31 Zu den nachfolgenden Ausführungen sowie zum ausführlichen Vorschlag und seine dezidierte didaktische Auffächerung nach dem Elementarisierungsmodell (elementare Strukturen, elementare Erfahrungen, elementare Zugänge, elementare Lernformen, elementare Wahrheiten) vgl. DANILOVICH, YAUHENIYA: Mehrsprachigkeit und religiöse Bildung, in: KLÖCKER, MICHAEL / TWORUSCHKA, UDO: Handbuch der Religionen, Hohenwarsleben: Westarp Science Fachverlage 2021, XIV – 6.2, 17–19. DOI: <https://doi.org/10.5771/97838866175051-XIV-6.2>.

32 Vgl. KELLER 2016 [Anm. 15], 2–7.

33 Zur didaktischen Konzeption des Schulbuchs vgl. KIROUDI, MARINA: Orthodoxes Christentum in orthodoxen Lehrplänen und Schulbüchern – exemplarisch dargestellt am Beispiel der Grundschule in Nordrhein-Westfalen, in: СИМОНОВИЧ 2022 [Anm. 21], 179–182.

34 Vgl. KELLER 2016 [Anm. 15], 94–95.

bekannt. Eine deutsche Variante des Osterliedes, für das es keine allgemeingültige Einheitsübersetzung gibt, kennen orthodoxe Christ*innen nur selten. Das Schulbuch nimmt das in deutscher Sprache wenig bekannte Osterlied auf und verwendet eine byzantinische Melodie, die einem guten Teil der orthodoxen Gläubigen sehr vertraut ist; Text und Musik werden aufeinander abgestimmt.³⁵ In diesem kreativen Akt und zum Teil konstruktivistischen Vorgang wird eine Brücke geschlagen zwischen religiöser Erfahrungswelt und religiöser Sprachfähigkeit.

Die Sprach- und Dialogfähigkeit geht mit der Reflexion von Inhalten und einer eigenen Standortbestimmung einher. Am Lehr- und Forschungsgebiet Münster wurde „die Ausformung einer westlichen Orthodoxie mit östlicher Identität“³⁶ als Leitbild religiöser Bildung betrachtet, das die frühen Lehrpläne des orthodoxen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen geprägt hat.³⁷ Es bringt nicht nur eine starke theologische Akzentuierung mit sich, sondern es trägt auch den Gedanken der Integration in der deutschen Gesellschaft mit³⁸. Das Leitbild³⁹ macht sich das kirchliche Prinzip zu eigen, dass der eine Glaube der Kirche sich unter verschiedenen Bedingungen an unterschiedlichen Orten konkret entfaltet. Es handelt sich um eine orthodoxe Identität, die dem Kultus des christlichen Ostens entspricht und im europäischen Westen heimisch wird. Das Spezifikum dieses Leitbilds ist die liturgische Theologie bzw. das liturgische Prinzip, bei dem die einende und die ganzheitliche Dimension der Liturgie im Vordergrund steht. Das liturgische Prinzip nimmt eine zentrale Stellung in der frühen Lehrplankonzeption für den orthodoxen Religionsunterricht ein und wird im nächsten Punkt 3.2 eingehend behandelt.

3.2 Liturgisches Prinzip als religionsdidaktische Orientierung

Die Orientierung an der Liturgie kann als ein immanenter Kern orthodoxer Theologie und Religionspädagogik charakterisiert werden, sodass weltweit entsprechende religionspädagogische Zugänge zu verorten sind.⁴⁰ Hintergrund dieser Ausrichtung ist der doxologische Charakter der orthodoxen Theologie. Der Ter-

35 Vgl. EBD., 92.

36 PAPA KONSTANTINOU, Christoph: Streiflichter einer westlich-integrierten orthodoxen Theologie. Das Lehr- und Forschungsgebiet Orthodoxe Theologie an der Universität Münster, in: KALLIS, Anastasios / TAMIOLAKIS, Bischof Evmenios von Lefka (Hg.): Orthodoxie in Begegnung und Dialog. Festgabe für Metropolit Augoustinos, Münster: Theophano 1998, 209.

37 Vgl. EBD., 209–210, 212.

38 Vgl. EBD.

39 Vgl. hierzu im Folgenden KIROUDI 2021 [Anm. 5], 327–328.

40 Vgl. etwa den Tagungsband zur gemeinsamen Konsultation des World Fellowship of Orthodox Youth Organizations (SYNDESMOS), des Curriculum Committee of the Oriental Orthodox Churches und des Weltkirchenrats: ASSAD, Maurice (Hg.): Tradition and Renewal in Orthodox Education. Report of the Consultation on „Tradition and Renewal in Orthodox Education“ held in Neamt Monastery, Roumania, 6.–12.09.1976, Kairo: Arab World Printing House 1976.

minus ‚orthodox‘ umfasst die Bedeutung von ‚richtigem Glauben‘ (ὀρθός-δοκεῖν) sowie ‚rechter Lobpreisung‘ Gottes (ὀρθός-δόξα) und weist gleichsam auf das Selbstverständnis der orthodoxen Kirche hin. Gemäß dem altkirchlichen Axiom „lex orandi lex est credendi“ („das Gesetz des Gebetes ist das Gesetz des Glaubens“) sind das gottesdienstliche Leben und die Liturgie der Kirche Ausdruck der Theologie, während die Theologie in der Liturgie mit Leben erfüllt wird.⁴¹ In der eucharistischen Versammlung konstituiert sich die Kirche weltweit und das Heilswirken Gottes am Menschen ist gegenwärtig.

Die eucharistische Versammlung ist der Ort der Begegnung und Gemeinschaft des Menschen mit Gott per se.⁴² Nicht in einem individuellen Akt, sondern „in und an einem Leben, einem schon vorhandenen Ganzen, das von der Gemeinschaft her zu definieren ist“⁴³, wird der Mensch mit seinen Mitmenschen, mit der Schöpfung und mit Gott vereint. Diese Gemeinschaft des Menschen mit Gott bezeichnet der theologische Terminus ‚Theosis‘, der im Deutschen mit ‚Vergöttlichung‘ oder ‚Vergottung‘ wiedergegeben wird. Die Theosis ist das Ziel des menschlichen Seins, während ihre anthropologische Prämisse die Gottebenbildlichkeit des Menschen (Gen 1,26) bildet. Bei der Theosis des Menschen handelt es sich um einen zentralen Topos der orthodoxen Religionspädagogik, der den Menschen auf dem Weg seiner Persönlichkeitswerdung⁴⁴ für Ursprung und Bestimmung seines Lebens sensibilisieren sowie eine Orientierung für die Identitätssuche und Sinnfindung bieten will. In diesem Sinn wird die „Theosis als personale Selbstverwirklichung“⁴⁵ gedeutet. Die Frage nach dem Sein des Menschen bedingt in gewisser Weise auch die Frage nach der Bildung des Menschen, sodass die Theosis bei Athanasios Stogiannidis zum bildungstheoretischen Bezugspunkt wird.⁴⁶

Die Liturgie ist ebenso wenig wie die Verortung der Theosis auf eine gottesdienstliche Handlung begrenzt, sondern das ganze Leben wird zum rechten Lobpreis Gottes⁴⁷. Der Terminus ‚Liturgie nach der Liturgie‘ zeigt einen liturgischen

41 BASIOUDIS, Georgios: Liturgie als Ereignis. Die liturgische Theologie der Orthodoxen Kirche, 3, in: http://www.akademie-rs.de/fileadmin/user_upload/download_archive/religion-oeffentlichkeit/121121_Basioudis_Liturgie.pdf [abgerufen am 13.04.2023].

42 Vgl. ЈЕВТИЋ, Athanase: A Eucharistic Approach to Renewal in Christian Education, in: ASSAD 1976 [Anm. 39], 44.

43 STOGIANNIDIS 2003 [Anm. 17], 228.

44 Vgl. EBD., 51–54; ΚΟΓΟΥΛΙΣ, Ioannis: Κατηχητική και Χριστιανική Παιδαγωγική, Thessaloniki: Ekdotikos Oikos Adelfon Kyriakidi 2000, 199–202.

45 Gymnasiale Oberstufe. Richtlinien Griechisch-orthodoxe Religionslehre, Sek. II, 15.06.1992 (= Manuskriptdruck, unveröffentlicht), Kurshalbjahr 12.1.

46 So bei STOGIANNIDIS 2003 [Anm. 17], 23.

47 Vgl. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Orthodoxe Religionslehre, Frechen: Ritterbach 2012 (= Schule in NRW 5022), 9.

Kreislauf auf. Die eucharistische Versammlung endet nicht mit dem Abschlusssegen. Vielmehr ist die Entlassung der Gläubigen in die Welt zugleich ein Auftrag an sie, die Liturgie auf dem „Altar des eigenen Herzens“⁴⁸ fortzusetzen. Demnach ist Liturgie in einem ganzheitlichen Sinn zu verstehen, der mit dem Gebet für, dem Dienst an und dem Zeugnis in der Welt verbunden ist.⁴⁹ Orthodoxie und Orthopraxie⁵⁰ sind in diesem Sinne zwei Seiten einer Medaille.

Der nordrhein-westfälische Lehrplan (1994) weist auf der Grundlage des liturgischen Prinzips eine sehr komplexe didaktische Konzeption auf,⁵¹ die an dieser Stelle nur in ihren grundlegenden Elementen wiedergegeben werden kann. Das beschriebene liturgische Prinzip wird in seinen Dimensionen (Liturgia, Diakonia, Martyria) als ‚Glaubenswelt‘ kategorisiert, die mit der ‚christlichen Wirklichkeit‘ der orthodoxen Gläubigen – und damit auch der orthodoxen Schüler*innen – in eigenen Dimensionen (Alltag, Feiern, theologische Reflexion) zu verschränken ist.⁵² Die ‚christliche Wirklichkeit‘ und somit auch die Lebenswirklichkeit der Schüler*innen ist religionspädagogisch nicht in dem Ausmaß reflektiert, wie etwa Beiträge zur liturgischen Theologie bzw. zum liturgischen Prinzip. Sie zeugen vom Versuch, die Grundlage des liturgischen Prinzips in der Lebenswirklichkeit der orthodoxen Schüler*innen zu kontextualisieren. Zum einen sind die Dimensionen der ‚christlichen Wirklichkeit‘ Teil der kreativen Schaffung eines neuen religionsdidaktischen Konzepts, deren Stärke ihre Weite und Offenheit ist. Zum anderen bleibt ihre religionsdidaktische Konkretisierung sowie ihre theoretische Verknüpfung zur ‚Glaubenswelt‘ ein Desiderat der religionsdidaktischen Reflexion, die über das vorgegebene Lehrplanformat von Stichworten hinausgeht. Auch die Erforschung der Lebenswirklichkeit von orthodoxen Schüler*innen bildet einen Auftrag an die Religionspädagogik als Wissenschaft, damit ihre kontextuellen Forschungsergebnisse zur didaktischen Theoriebildung beitragen können.

3.3 Konfessionelle Identität und ökumenische Kooperation

48 BRIA, Ion: *The liturgy after the Liturgy*, in: DERS. (Hg.): *Martyria/Mission: The Witness of the Orthodox Churches Today*, Genf: WCC 1980, 67.

49 Zur Verbindung von Liturgia, Martyria und Diakonia vgl. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2012 [Anm. 46], 9; DERS. 1994 [Anm. 11], 30–33.

50 Vgl. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 1994 [Anm. 11], 30.

51 Vgl. zum Nachfolgenden EBD., 30–33.

52 Vgl. EBD., 30.

Das aktuelle Profil der orthodoxen Religionspädagogik in Deutschland nimmt die geografisch-kulturelle Vielfalt der orthodoxen Schüler*innen wahr und fördert die Bildung einer „östlichen Identität“⁵³, die im Kontext der Diaspora besonders im Hinblick der eigenen Standortbestimmung von besonderer Bedeutung ist. Die Ausbildung einer „westlichen Orthodoxie“⁵⁴ verdeutlicht zugleich, dass diese Identität eine Sprach- und Dialogfähigkeit in Kirche und Gesellschaft vor Ort einschließt.

Dieses Profil ist im Rahmen des orthodoxen Religionsunterrichtes verortet, dessen formale Etablierung sich bereits als äußerst ressourcenbindend erwiesen hat.⁵⁵ Im Jahr 1994 war in Bayern, Nordrhein-Westfalen, Hessen und Niedersachsen⁵⁶ der orthodoxe Religionsunterricht rechtlich als ordentliches Lehrfach mit der Griechisch-Orthodoxen Metropole als kirchliche Kooperationspartnerin eingerichtet, während ab 1997 die inhaltliche Verantwortung auf den damaligen Verband der orthodoxen Diözesen, der Kommission der Orthodoxen Kirche in Deutschland (KOKiD) überging; die Orthodoxe Bischofskonferenz in Deutschland (OBKD) ist seit ihrer Gründung im Jahr 2010 die zuständige kirchliche Instanz. In den 1990er Jahren stand hinsichtlich des orthodoxen Religionsunterrichts seine Einführung und innerorthodoxe Koordination im Fokus. Zur gleichen Zeit lassen sich in der evangelischen und katholischen Kirche abnehmende Zahlen der Kirchenmitgliedschaft verzeichnen. Die Unterrichtsgruppen der beiden bereits etablierten sowie historisch gewachsenen Religionsunterrichte sind zumindest seit dieser Zeit zunehmend heterogen zusammengesetzt und schließen konfessionslose und -fremde Schüler*innen ein. Auch die Frage nach der Ökumene und der konfessionellen Kooperation gewinnt an Gewicht. Es entwickelten sich informelle bilaterale evangelisch-katholische Kooperationen, die die Weichen für die formale Etablierung dieser Kooperation legten. Eine Ungleichzeitigkeit der Entwicklungen der verschiedenen Religionsunterrichte bedingt die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen ihrer jeweiligen Tagesordnungen.

Der orthodoxe Religionsunterricht und die orthodoxe Kirche waren bis vor Kurzem in den Diskurs zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht kaum einbezogen. Aufgrund der sehr begrenzten Etablierung des orthodoxen Religionsunterrichtes besuchen die meisten orthodoxen Schüler*innen allerdings nicht nur ein Alternativfach, sondern auch einen anderskonfessionellen oder einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Auf diese Weise sind sie bereits

53 PAPA KONSTANTINOU 1998 [Anm. 36], 199.

54 EBD.

55 Vgl. KIROUDI 2021 [Anm. 5], 67–136.

56 In Baden-Württemberg wurde der orthodoxe Religionsunterricht im Jahr 2016 eingeführt.

lange Teil des lebendigen religionspädagogischen Diskurses und seiner pluralistischen Dimension. Die OBKD signalisierte im Jahr 2017 eine Öffnung zur konfessionellen Kooperation⁵⁷ und sprach sich im Frühjahr 2023 explizit für eine Mitwirkung am christlichen Religionsunterricht aus⁵⁸. Aus der Stellungnahme geht allerdings auch hervor, dass die Befürwortung für die Einführung eines christlichen Religionsunterrichts eine Mitwirkung der orthodoxen Kirche auf Augenhöhe mit den weiteren kirchlichen Kooperationspartnern⁵⁹ auf allen Ebenen voraussetzt, die auf ihre bisherige Arbeit aufbaut.⁶⁰ Besonderes Potenzial für die Zukunft religiöser Bildung sieht die OBKD in ihrer Erfahrung im Umgang mit Heterogenität und damit verbundener Reflexivität aufgrund ihrer Diasporasituation sowie mit interkonfessionellen Kooperationen auf verschiedenen Ebenen (z.B. in Lehrplanentwicklung, Wissenschaft und bei gemeinsamen Stellungnahmen).⁶¹ Das Anliegen der OBKD zeugt zudem von Subjektorientierung. Es geht ihr nämlich auch darum, dass sich orthodoxe Schüler*innen, die bereits am anderskonfessionellen oder konfessionell-kooperativen Religionsunterricht teilnehmen, „inhaltlich repräsentiert, zugehörig und atmosphärisch wohl fühlen“.⁶² Die orthodoxe Religionspädagogik steht vor der Herausforderung, diese und weitere Ansätze konfessioneller Kooperation im Sinne des orthodoxen Selbstverständnisses und des konkreten Kontextes didaktisch zu reflektieren.

Die orthodoxe Kirche ist in Deutschland und weltweit in der Ökumene engagiert,⁶³ wobei die vollkommene Einheit der Kirche (Joh 17,21) ein zentrales Leitmotiv bildet. Auch das Heilige und Große Konzil von Kreta (2016) sprach sich grundsätzlich für die Fortführung ökumenischer Kooperationen aus.⁶⁴ Über eine einheitliche Theologie der Ökumene, die vergleichbar allgemeingültig wie das doxologische Glaubensverständnis der Orthodoxie oder der Theosis wäre, verfügt die orthodoxe Kirche nicht. Gleichwohl gehört die gelebte Ökumene zum Alltag der orthodoxen Kirche in der Diaspora, insbesondere in konfessionell

57 Vgl. Hirtenwort der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland zum Religionsunterricht 2017 [Anm. 23].

58 Vgl. Stellungnahme der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland zum Christlichen Religionsunterricht in Niedersachsen [Anm. 24].

59 Vgl. hierzu bereits KIROUDI, MARINA: Unbekanntes Geschwisterlein. Der Orthodoxe Religionsunterricht in Deutschland, in: KNA-ÖKI, Thema der Woche, 20.07.2021, I–IV, hier: IV.

60 Vgl. Stellungnahme der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland zum Christlichen Religionsunterricht in Niedersachsen [Anm. 24].

61 Vgl. EBD.

62 EBD.

63 Vgl. KIROUDI, MARINA: Die Orthodoxe Kirche und die ökumenischen Beziehungen in Deutschland – ausgewählte Beispiele, in: BREMER, Thomas / KATTAN, Assaad Elias / THÖLE, Reinhard (Hg.): Orthodoxie in Deutschland, Münster: Aschendorff 2016, 115–131.

64 Vgl. Beziehungen der Orthodoxen Kirche zur übrigen christlichen Welt, in: BISCHOF BARTHOLOMAIOS VON ARIANZ u.a. (Hg.): Synodos. Die offiziellen Dokumente des Heiligen und Großen Konzils der Orthodoxen Kirche (Kreta, 18.-26.06.2016) / Σύνοδος. Τα επίσημα έγγραφα της Αγίας και Μεγάλης Συνόδου της Ορθοδόξου Εκκλησίας (Κρήτη, 18-26.06.2016), Bonn: Griechisch-Orthodoxe Metropole 2018, Art. 5, 9, 11.

gemischten Familien. Laut Aussage eines Gemeindepfarrers im Kölner Raum sind weit über 50 Prozent der Eheschließungen in seiner Gemeinde gemischt-konfessionell; in manchen Jahren bis zu 80 Prozent. Das darin liegende Potenzial für interkulturelle und interkonfessionelle Lernprozesse blieb in religionspädagogischen Reflexionen bisher weitgehend unberücksichtigt. Das zuvor erwähnte Schulbuch „Mit Christus unterwegs“ greift die beschriebene Familienkonstellation in einer Identitätsfigur mit einem libanesischen Vater und einer deutschen Mutter gewissermaßen auf, wobei auf die konfessionelle Zugehörigkeit der Mutter und Verwandtschaft mütterlicherseits nicht eingegangen wird. Auch Berührungen mit konfessioneller Vielfalt in Schule, Freundeskreis und in der Gesellschaft kommen im genannten Schulbuch kaum zum Tragen. Das Schulbuch legt den Fokus auf die innerorthodoxe Heterogenität. Zu bedenken ist, dass es sich deutschlandweit um das einzige Schulbuch für den orthodoxen Religionsunterricht handelt und dessen Arbeit im Jahr 2012 aufgenommen wurde – zwei Jahre nach der Gründung der OBKD (2010) – zu einem Zeitpunkt der oben beschriebenen Ungleichzeitigkeit. Konfessionelle Pluralität gehört zu den Themen des leider unveröffentlichten Folgebands für die Jahrgangsstufen 3/4 und bleibt eine Aufgabe für künftige Unterrichtswerke. Positiv hervorzuheben ist, dass sich die Gemischte Kommission der EKD und OBKD „Christliche Initiation und christliche Erziehung“ vor Kurzem auch mit der religiösen Erziehung in gemischt-konfessionellen Familien befasste.

Als Wegweiser für die ökumenische Zusammenarbeit in der religiösen Bildung werden in der Literatur Grundlagen der orthodoxen Theologie, vor allem anthropologische Prämissen, herangezogen. Die Gottebenbildlichkeit (Gen 1,26) liegt dem Person-Sein des Menschen zugrunde, die eine soziale Dimension in sich trägt. Der Mensch existiert in Beziehung zu sich selbst, zu Gott, zu seinen Mitmenschen und zur gesamten Schöpfung.⁶⁵ Zugleich erfährt er sich selbst als Person im Angesicht des Anderen.⁶⁶ Identitätsbildung entwickelt sich durch die Selbstwahrnehmung als Teil einer Gemeinschaft, etwa einer Konfession, Religion oder anderen Gruppe in der Gesellschaft.⁶⁷ Grenzen der Gemeinsamkeiten in einer Gruppe, wie etwa die religiöse Zugehörigkeit in der Gesellschaft, bilden

-
- 65 Vgl. KULTUSMINISTERIUM DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Realschule in Nordrhein-Westfalen. Orthodoxe Religionslehre, Frechen: Ritterbach 2017 (= Schule in NRW 4737), 32, 39, in: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/or/KLP_GOST_Orthodoxe_Religionslehre.pdf [abgerufen am 12.04.2023].
- 66 Vgl. STOGIANNIDIS, Athanasios: Ökumenische Religionsdidaktik im Kontext der modernen Polis. Ein Dialog mit Dietrich Benner, in: SIMOJOKI 2022 [Anm. 21], 334.
- 67 Vgl. TARASAR, Constance J.: The Minority Problem. Educating for Identity and Openness, in: THOMPSON, Norma (Hg.): Religious Pluralism and Religious Education, Birmingham (Alabama): Religious Education Press 1988, 202–203, 205.

zugleich einen Auftrag zum Dialog.⁶⁸ Athanasios Stogiannidis verortet diesen Dialog in der ‚Liturgie nach der Liturgie‘, in welcher der Andere einen Platz im eigenen Herzen erhält; auf diese Weise wird die ökumenische Dimension der Kirche wahrgenommen und somit die eigene Identität entdeckt.⁶⁹ Den Schlüssel für die Ergründung des Identitätsstiftenden des Christlichen sieht Ioan Moga hingegen in Christus selbst und im Teilen Christus-zentrierter Bilder.⁷⁰

Eine Frage zum Weiterdenken bleibt, wie diese theologischen Grundlagen kontextuell verortet und religionspädagogisch reflektiert werden. Neben der Weiterentwicklung der orthodoxen Perspektive bedarf es der Kooperationsbereitschaft aller Kooperationspartner*innen, des gegenseitigen aufrichtigen Interesses an den Themen der Anderen⁷¹ und eines differenzsensiblen Religionsunterrichts, in dem Schüler*innen in ihrer Diversität und unterschiedlichen Zugängen zu Religion wahrgenommen werden.

4. Zusammenfassung und Desiderate

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die verhältnismäßig junge orthodoxe Religionspädagogik in Deutschland einen starken Bezug zur orthodoxen Theologie aufweist. An manchen Stellen wird der Eindruck erweckt, dass die Grenzen zwischen Theologie und Religionspädagogik fließend sind. Eine pädagogische Ausrichtung gewinnt die Fachdisziplin durch ihre Kontextualisierung, wie etwa ihren Bezug zur geografisch-kulturellen Vielfalt der Orthodoxie und der orthodoxen Schüler*innen und der mit ihr einhergehenden Frage nach Identität und religiöser Sprachfähigkeit. Das ‚Sprachkonzept‘ ist im Vergleich zu den religionsdidaktischen Ansätzen des liturgischen Prinzips, der konfessionellen Identität und Kooperation am weitesten ausgearbeitet. Ein Desiderat hinsichtlich der Kontextualisierung von Theologie und Religionspädagogik bleibt allerdings die Einbindung der Lebenswirklichkeit der Schüler*innen, die über ihre geografisch-kulturelle Vielfalt hinausgeht und ihre kontextbedingten religiösen Bedürfnisse und Fragen in ihrer Eigenschaft als Kinder und Jugendliche in den Blick nimmt. Die Beziehung zwischen Theologie und Religionspädagogik ist hinsichtlich des konkreten Kontexts zu prüfen. So wäre etwa eine weiterführende religionsdidaktische Theorieentwicklung des liturgischen Prinzips wünschenswert, die nicht nur die weltweit einende Dimension des Glaubens, sondern auch die

68 Vgl. EBD., 206–207.

69 Vgl. STOGIANNIDIS 2022 [Anm. 65], 334.

70 Vgl. MOGA, Ioan: An Christus teilhaben im interkonfessionellen Kontext. Eine orthodoxe Reflexion, in: SIMOJOKI 2022 [Anm. 21], 140–142.

71 Vgl. kritisch dazu EBD., 134.

Bedeutung für den konkreten Kontext neu reflektiert. Ein weiteres Desiderat ist die theologische und religionspädagogische Reflexion weiterer Bereiche, wie der Friedensethik, nicht zuletzt in Anbetracht der Kriegszustände in der Ukraine. Last, but not least bilden der konfessionell-kooperative Religionsunterricht, entsprechende religionspädagogische Zugänge aus orthodoxer Sicht und aufrichtige multilaterale ökumenische Kooperation ein weites akademisches Feld. Es bleibt zu wünschen, dass dieses wie ein guter Acker gehegt und gepflegt wird, damit seine Erträge den Schüler*innen des Religionsunterrichts zugutekommen.

Annegret Reese-Schnitker

Zur Vernachlässigung der Religionslehrer*innenbildung der Sekundarstufe I

Empirische Einsichten, spezifische Anforderungen, hochschuldidaktische Aufgaben

Die Autorin

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Annegret Reese-Schnitker ist seit 2011 Professorin für Religionspädagogik und ihre Fachdidaktik am Institut für Katholische Theologie der Universität Kassel. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Unterrichtsforschung, Genderforschung, sexualisierte Gewalt als Thema im Religionsunterricht, interdisziplinäre und interreligiöse Lehrer*innenausbildung.

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Annegret Reese-Schnitker
Universität Kassel
Henschelstraße 2
D-34109 Kassel
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1805-1052>
e-mail: annegret.reese-schnitker@uni-kassel.de



Zur Vernachlässigung der Religionslehrer*innenbildung der Sekundarstufe I

Empirische Einsichten, spezifische Anforderungen, hochschuldidaktische Aufgaben

Abstract

In diesem Beitrag geht es um die universitäre theologische Ausbildung von Lehrer*innen, die Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, die Schulstufen der mittleren Bildung (i.d.R. 5. bis 9/10 Jahrgang), erteilen werden. Um die gegenwärtigen strukturellen Begebenheiten einzuholen, werden zunächst die strukturellen Vorgaben der Lehrer*innenbildung in Deutschland vorgestellt, die fachspezifischen und kirchlichen Vorgaben skizziert und die aktuellen statistischen Zahlen zu der gegenwärtigen Verteilung der Schüler*innen auf die verschiedenen Schulformen und Schularten präsentiert, so dass deutlich wird, dass Sekundarstufen-I-Lehrer*innen alles andere als Exot*innen in der schulischen Landschaft sind. Schulformspezifische Anforderungen für die Sekundarstufe I werden formuliert und hinsichtlich der Schüler*innenschaft konkretisiert. Für die bisherige Vernachlässigung des religionspädagogischen Blicks bezüglich einer qualifizierten theologischen Ausbildung von Religionslehrkräften der Sekundarstufe I wird sensibilisiert, bevor Prinzipien einer qualifizierten Religionslehrer*innenbildung begründet werden, die die allgemeinen zukünftigen religionsunterrichtlichen Herausforderungen ebenso berücksichtigen wie die spezifischen Aufgaben der Lehramtsbildung für die Sekundarstufe I.

Schlagworte

Theologiestudium – Lehramtsstudium – Lehramts theologiestudium – Sekundarstufe I – Religionslehrer*innen – Schüler*innen – zukünftige Aufgaben des Religionsunterrichts – Hochschulreligionsdidaktik

On the neglected training of religious education teachers for secondary schools

Empirical insights, specific requirements, didactical tasks in higher education

Abstract

This contribution addresses the academic theological training of prospective teachers of religious education at secondary schools (age level ca. 10-16 years). First, it gives an outline of the structural standards of teacher training in Germany and an overview by presenting up-to-date statistics. As a next step, it outlines the subject-specific standards of the two major Churches regarding the contents and skills to be acquired by teachers at that school level. Subsequently, the specific requirements relating to this type of school are defined and made more concrete with regard to pupils. An awareness is raised for the fact that the view of religious pedagogy has so far been neglected when a qualified theological training of prospective teachers of religious education at secondary schools is concerned, before finally principles of a qualified religious education teacher training are presented that take the specific tasks of a teacher training for this school level as well as future challenges in religious education into account.

Keywords

study of theology – teacher training – study of theology for prospective teachers – secondary school – religious education teachers – pupils – future tasks of religious education – didactics of religious education on academic level

Dieser Beitrag nimmt die universitäre theologische Ausbildung von Lehrer*innen in den Fokus, die Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, den Schulstufen der mittleren Bildung (i.d.R. 5. bis 9./10. Jahrgang), erteilen werden. Zunächst werden die strukturellen Vorgaben der Lehrer*innenbildung in Deutschland in Bezug auf die fachspezifischen Vorgaben der beiden Kirchen hinsichtlich der Inhalte und zu erwerbenden Kompetenzen einer Religionslehrer*innenschaft der Sekundarstufe I skizziert, um die gegenwärtigen strukturellen Begebenheiten einzuholen. Danach werden aktuelle statistische Zahlen zu der gegenwärtigen Verteilung der Schüler*innen auf die verschiedenen Schulformen und Schularten präsentiert, sodass deutlich wird, dass Sekundarstufe-I-Lehrer*innen alles andere als Exot*innen in der schulischen Landschaft sind. Hier wird auch noch einmal die Unterscheidung zwischen gymnasialer und nicht gymnasialer Sekundarstufe I relevant. Im Folgenden werden schulformspezifische Anforderungen für die Sekundarstufe I formuliert und hinsichtlich der Schüler*innenschaft konkretisiert. Für die bisherige Vernachlässigung des religionspädagogischen Blicks bezüglich einer qualifizierten theologischen Ausbildung von Religionslehrkräften der Sekundarstufe I wird sensibilisiert, bevor Prinzipien einer qualifizierten Religionslehrer*innenbildung vorgestellt werden, die die allgemeinen zukünftigen religionsunterrichtlichen Herausforderungen ebenso berücksichtigen wie die spezifischen Aufgaben der Lehramtsbildung für die Sekundarstufe I.

1. Strukturelle Vorgaben für das Lehramtsstudium der Sekundarstufe I

Aufgrund des Bildungsföderalismus in Deutschland sind generelle Aussagen über das Schulwesen und das Lehramtsstudium schwierig, weil in den einzelnen Bundesländern und den Hochschulstandorten unterschiedliche Organisationsformen des Religionsunterrichts bestehen und vielfältige und teils disparate Studiengänge angeboten werden. Lehramtsstudiengänge in Deutschland sind nach unterschiedlichen Schulformen organisiert, d.h. Studierende schreiben sich für ein bestimmtes Lehramt ein: für die Grundschule, für die Haupt- und Realschule, für die Gemeinschaftsschule, für das Gymnasium, für die Berufsschule oder die Förderschule.¹ Die konkrete Ausgestaltung der Lehramtsstudien (d.h. Fächerkombination, Studienvoraussetzungen, Regelstudiendauer u.a.) ist dann sehr

¹ Dadurch wird in der universitären Ausbildung implizit zwischen Lehrer*innen einer gymnasialen und nicht-gymnasialen Sekundarstufe I unterschieden, obwohl in der Berufspraxis Überschneidungen je nach dem schulischen Bedarf möglich sind.

verschieden.² In der Regel sind für ein Lehramtsstudium für die Sekundarstufe I zwei Fächer notwendig,³ die in einem Zwei-Fach-Bachelor plus Master of Education studiert oder mit einem klassischen Staatsexamen abgeschlossen werden, dem sich ein Referendariat (auch ‚Vorbereitungsdienst an der Schule‘ genannt) anschließt. Die erste Ausbildungsphase an der Universität kann in ein jeweiliges Fachstudium, das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Anteile umfasst, unterteilt werden und in einen pädagogisch-didaktischen Teil, auch Kernstudium genannt, der in der Regel an die Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften angegliedert ist und allgemein-didaktische Inhalte sowie spezielle Kenntnisse zu der jeweils angestrebten Schulform (Grund-, Mittel-, Realschule, Gymnasium, Berufs- oder Förderschule) aufweist. Schulpraktische Studien bzw. Praxissemester begleiten das Studium. Die Studiengänge sind in aller Regel modularisiert aufgebaut, d.h. es gibt Pflicht- und Wahlpflichtmodule, die aus verschiedenen Veranstaltungen bestehen, in denen in der Regel Studienleistungen erbracht werden, wobei jedes Modul mit einer qualifizierten Prüfungsleistung abgeschlossen wird.

2. Fachliche und kirchliche Vorgaben für die Lehrer*innenbildung der Sekundarstufe I

Die Inhalte, angezielten Kompetenzen und strukturellen Eckpfeiler der universitären Lehramtsbildung in Katholischer bzw. Evangelischer Religion, die in den jeweiligen Studienordnungen und Modulhandbüchern kontextuell ausgewiesen werden, sind durch bestimmte kirchliche Rahmenbedingungen, die auf der Grundlage kirchlicher Kommissionen erarbeitet wurden, festgelegt. Die *Gemischte Kommission zur Reform des Theologiestudiums der Evangelischen Kirche in Deutschland* (EKD) hat Kompetenzen und Standards auf der Grundlage eines Struktur- und eines Entwicklungsmodells ausgearbeitet, welche in die Akkreditierungsprozesse ab 2008 eingegangen sind.⁴ Von katholischer Seite sind 2011 *Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung von der Deutschen Bischofskonferenz*⁵ aufgestellt worden, die berufliche Handlungsfähigkeit,

2 In NRW beispielsweise gilt seit 2009, dass alle Lehramtsstudien in der Regel mit einem Bachelor- und Masterstudiengang insgesamt zehn Semester umfassen. Damit wurde eine Gleichwertigkeit der Aufgaben und Leistungen der Lehrkräfte über alle Schulstufen hinweg eingeführt. Dagegen gibt es in Hessen große Unterschiede zwischen den einzelnen Lehramtsstudiengängen bezüglich Dauer und Anforderungen (und damit auch in Bezug auf die damit verbundene Vergütung und Wertschätzung): Das Grundschulstudium umfasst sieben Semester (inklusive Prüfungssemester), das Studium Gymnasiallehramt dagegen zehn Semester.

3 Es können auch Erweiterungsfächer studiert werden.

4 KIRCHENAMT DER EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND (EKD) (Hg.): Theologisch- Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums, EKD-Texte 96, Hannover 2008, 17–38.

5 SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (DBK): Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung, Bonn 2011.

Fachprofil und Studienbedingungen festhalten. Beide Konzepte präsentieren normative und kompetenzorientierte Standards,⁶ die als verbindliche Positionen der beiden großen Kirchen auch in die *Ländergemeinsame[n] inhaltliche[n] Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken* in der Lehrer*innenbildung der KMK (2008) eingegangen sind.⁷

Seit gut 20 Jahren ist die Lehrer*innenbildung kompetenzorientiert ausbuchstabiert. Basierend auf dem Kompetenzbegriff von Weinert⁸ für das schulische Lernen, wurde der Kompetenzbegriff auch auf das universitäre Lehren und Lernen übertragen. Kompetenz bezeichnet hier das „*Verfügen über Wissensbestände, Handlungsrountinen und Reflexionsformen, die aus Sicht einschlägiger Professionen und wissenschaftlicher Disziplinen zweck- und situationsangemessenes Handeln gestatten.*“⁹

Das in der KMK¹⁰ ausgewiesene fachspezifische Kompetenzprofil untergliedert sich in acht Teilkompetenzen und unterscheidet sich bei Evangelischer und Katholischer Religion nur geringfügig in den Erläuterungstexten der einzelnen Kompetenzbereiche: fachwissenschaftliche Kompetenz, Rollen- bzw. Selbstreflexionskompetenz, Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenz, theologisch-didaktische Erschließungskompetenz, Gestaltungskompetenz, Dialog- und Diskurskompetenz, Entwicklungskompetenz sowie digitale Medienkompetenz.

Als grundlegendes Ziel des universitären Studiums ist in den *Kirchlichen Anforderungen an die Religionslehrerbildung* von 2011 die „berufliche Handlungsfähigkeit“¹¹ ausgewiesen. Als ein deutliches Qualitätskriterium der Professionalisierung wird diese Handlungsfähigkeit in drei ‚Teildimensionen‘ entfaltet:

1. „Religionslehrerinnen und Religionslehrer verfügen über Urteils- und Dialogfähigkeit in religiösen und moralischen Fragen.“ Als zentrale Kompetenzen wer-

6 LINDNER, Heike: Art. Lehrer- und Lehrerinnenbildung, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (2021), in: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/lehrer-und-lehrerinnenbildung/ch/0dcbbafaf301dd9848aa44348445ff02/> [abgerufen am 29.08.2023].

7 KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*, Berlin 2008.

8 Nach Weinert sind Kompetenzen: „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. WEINERT, Emanuel: *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*, in: WEINERT, Franz Emanuel (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim: Beltz 2001, 17–31, 27–28.

9 TERHARD, Ewald (Hg.): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*, Weinheim / Basel: Beltz 2000, 13.

10 KMK 2008 [Anm. 7], 52–53, 55–56.

11 DBK 2011 [Anm. 5], 11, 14–15 und auch folgende.

den hier theologisches, anthropologisches und (kultur-)hermeneutisches Fachwissen sowie Kommunikationsfähigkeit genannt.

2. „Religionslehrerinnen und Religionslehrer verfügen über religionspädagogische Kenntnisse und Fähigkeiten“. Besonders die Kompetenzen der Planung, Durchführung und Reflexion von religiösen Lehr-Lernprozessen, die Diagnose der Lernvoraussetzungen der Schüler*innen, die Beurteilungsfähigkeit der Schüler*innenleistungen sowie die Kenntnis der dazu notwendigen institutionellen und wissenschaftlichen Voraussetzungen zählen hierzu. Erwähnt wird auch der an christlichen Werten orientierte Bereich der Erziehung.
3. „Religionslehrerinnen und Religionslehrer bilden eine berufliche Identität und Spiritualität aus.“ Als dritte explizite Teildimension wird die reflektierte Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben und die Anbindung an den kirchlichen Glauben und dessen Glaubenspraxis hervorgehoben. Ebenfalls erwähnt werden Kompetenzen des reflektierten Umgangs mit beruflichen Erwartungen sowie die Bereitschaft und Fähigkeit zu gezielter Kompetenzerweiterung.

3. Schüler*innen der Sekundarstufe I – Zahlen

Im deutschen Schulsystem ist eine selektive Struktur im internationalen Vergleich besonders deutlich ausgeprägt.¹² Bereits nach der i.d.R. vierjährigen Grundschule wird das Schulsystem dreigliedrig, die gemeinsame Beschulung von Kindern wird beendet und es erfolgt eine Sortierung von Kindern auf unterschiedlich anspruchsvolle und perspektivenreiche Bildungswege.¹³

Die Sekundarstufe I, die auf die Primarstufe als allgemeinbildende Schule für (fast) alle Schüler*innen folgt, umfasst die Schulstufen der mittleren Bildung und i.d.R. die Jahrgangsstufen 5 bis 10, ist in verschiedene Schulformen (Haupt-, Real-, Förder-, Gesamt- [bzw. Gemeinschafts-]schule und Gymnasium) untergliedert und richtet sich in der Regel an Schüler*innen im Alter zwischen 10 und 16 Jahren.¹⁴ Nach ihr folgt die Sekundarstufe II oder eine andere berufsqualifizierende Schulform, die auf die Hochschulreife vorbereitet.

12 Vgl. DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Leske + Budrich 2001.

13 Insgesamt hat die Durchlässigkeit des Bildungssystems zugenommen, d.h. der nach der Grundschule gewählte Bildungsweg ist nicht mehr so starr wie in den vorausgehenden Jahrzehnten. Besonders den integrierten Sekundarschulen, die mehrere Bildungsabschlüsse anbieten, ist dieser fortgesetzte Bildungsaufstieg zu verdanken. Vgl. WINKLER, Oliver: Aufstiege und Abstiege im Bildungsverlauf. Zur empirischen Untersuchung zur Öffnung von Bildungswegen. Life Course Research, Wiesbaden: Springer VS 2017.

14 In Deutschland besteht eine Vollschulpflicht je nach Bundesländern unterschiedlich lang, aber mindestens neun bis zehn Jahre bzw. bis zur Volljährigkeit.

Im Schuljahr 2020/2021 lag laut aktueller Statista¹⁵ die Anzahl der Schüler*innen an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland ungefähr bei 8,38 Millionen Schüler*innen. Es besuchen nach der Ausdifferenzierung nach Schulformen und Schularten¹⁶ demnach prozentual ungefähr die Hälfte der Schüler*innen eine Sekundarschule, die kein Gymnasium ist.¹⁷ Zählt man die gymnasiale Sekundarstufe dazu, wird deutlich, dass die Schulstufe der mittleren Bildung rein zahlenmäßig eine enorme Bedeutung in der Schullandschaft hat.

4. Schulartspezifische Anforderungen der Sekundarstufe I

Im Folgenden werden die kontextuellen schulpädagogischen Bedingungen des Religionsunterrichts und die entwicklungspsychologischen und sozial-gesellschaftlichen Überlegungen zur Schüler*innenschaft sowie die sozio-demografischen Begebenheiten der Sekundarstufe I beleuchtet.¹⁸ Durch das Lebensalter der Schüler*innen (Adoleszenz) sowie durch die jeweilige Schulform¹⁹ ergeben sich spezifische Anforderungen der Sekundarstufe I, sodass hier ein differenzsensibler Blick notwendig ist.

Insgesamt kann in den Schulen der Sekundarstufe I von einer besonders heterogenen Schüler*innen-²⁰(und auch Lehrer*innen-)schaft ausgegangen werden, bei der eine religiöse Sozialisation nicht mehr selbstverständlich ist. Obwohl davon auszugehen wäre, dass in dem wöchentlich zweistündigen Religionsunterricht der Grundschule bereits grundlegende religiöse Kompetenzen erworben wurden, ist das meist nicht der Fall. Der Religionspädagoge Altmeyer konstatiert, dass „die demographische Entwicklung [...] nicht nur zu geringeren Schülerzahlen [führt], sondern darunter noch einmal zu einem markant sinkenden Anteil christlich getaufter Schülerinnen und Schüler, bei gleichzeitig steigender regionaler

15 STATISTISCHES BUNDESAMT (Hg.): Schüler an allgemeinbildenden Schulen nach Schulart 2021/2022 (veröffentlicht am 03.11.2022), in: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/235954/umfrage/allgemeinbildende-schulen-in-deutschland-nach-schulart/> [abgerufen am 08.11. 2022].

16 Davon waren rund 2,84 Millionen Grundschüler*innen, 32.225.544 Millionen Schüler*innen gingen in ein Gymnasium, 1.076.226 in eine integrierte Gesamtschule, 773.034 in eine Realschule, 529.626 in eine Schulart mit mehreren Bildungsgängen, 333.456 in eine Hauptschule, 327.486 in eine Förderschule und ungefähr 270.000 in andere Schularten (freie Waldorfschule, Orientierungsschulen, Abendschulen und Kollegs u.a.). Ebd.

17 Diese Zahlen werden auch durch die Abschlusszahlen der Kohorten bestätigt. Bis 2015 stieg die Zahl der Abiturient*innen und lag 2015 bei 53% aller Schüler*innen (was dazu führte, dass Kritiker*innen davor warnten, dass das Abitur damit entwertet würde). Seitdem geht der Anteil der Abiturient*innen wieder langsam, aber stetig zurück und lag 2020 bei 46,8%. Ebd.

18 Vgl. hierzu in ähnlicher Ausführung: REESE-SCHNITKER, Annegret: Religionslehrer:innenbildung. Schulartenspezifische Anforderungen und Modellierungen. Religionslehrer:innenbildung Sekundarstufe I, in: HAILER, Martin u.a. (Hg.): Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert – Transformationsprozesse in Beruf und theologisch-religionspädagogischer Bildung in Studium, Referendariat und Fortbildung, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2023, 197–204.

19 Vgl. ZIMMERMANN, Mirjam: Sekundarstufe I, in: KROPAC, Ulrich / RIEGEL, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 444–451, 445.

20 Vgl. etwa STREIB, Heinz / GENNERICH, Carsten: Jugend und Religion. Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher, Weinheim: Beltz 2011.

Ausdifferenzierung und religiös-weltanschaulicher Pluralisierung. So wird die Zahl der Schulen weiter zunehmen, an denen das Konfessionalitätsprinzip im strengen Sinn kaum oder nur unter hohem organisatorischen Aufwand umzusetzen sein wird und sich zudem der konzeptionelle Begründungsdruck erhöht, inwiefern ein nach Konfession und Religion trennender Religionsunterricht dem leitenden Bildungsanliegen einer (religiösen) Pluralitätsbefähigung gerecht wird.²¹

Ein markantes Kennzeichen dieser zu beschulenden Altersstufe ist in besonderem Maße die anstehende und durchlebte Lebensphase. Diese Zeit der Pubertät und Adoleszenz fordert von den Schüler*innen tiefgreifende ‚innere‘ Veränderungen bis hin zu Erschütterungen in geistiger, körperlicher und emotionaler Dimension. Die Frage nach der Ausgestaltung und Entwicklung der eigenen geschlechtlichen Identität wird virulent.²² Gleichzeitig sind Veränderungen in ihrem sozialen Leben zu bewältigen, wie etwa Abnabelungsprozesse von den Eltern. Diese können ferner dazu führen, dass es für Jugendliche schwierig ist, erwachsene Begleitung zu erfahren und anzunehmen. Auch systemische Veränderung in den Schulen, etwa der Wechsel vom Klassenlehrer*innenprinzip in den Grundschulen hin zum Fachlehrer*innenprinzip der Sekundarstufe I, können den Aufbau von tragfähigen Beziehungen zusätzlich erschweren. Daneben prägen existenzielle Lebens- und Glaubensfragen diesen Lebensabschnitt. Diese Herausforderungen betreffen ebenso den Religionsunterricht und sind ernst zu nehmen und konstruktiv zu begleiten.

Dass die Erteilung des Religionsunterrichts in dieser Altersstufe komplexe und wirkungsstarke Aufgaben zu bewältigen hat, wurde bereits von Nipkow 1987²³ angemahnt, der Einbruchstellen des Glaubens in dieser Altersstufe herausarbeitete: Sechs Themenfelder, die die Gottesbeziehung grundsätzlich infrage stellen und denen pädagogisch sensibel und theologisch kompetent von der Religionslehrer*innenschaft zu begegnen wäre. Günter Biemer beschreibt in seiner theologischen Anthropologie des Jugendalters²⁴ vier Sinnkategorien (Sinn, Freiheit, Liebe und Hoffnung), die in dieser Altersphase eine ausdrückliche biografische Bearbeitung erfordern.

21 ALTMAYER, Stefan: Art. Religionsunterricht, katholisch, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2015, 10; (abgerufen am 31.10.2023).

22 Vgl. dazu: REESE-SCHNITKER, Annegret: Liebe und Sexualität, in: ROTHGANGEL, Martin / SIMOJOKI, Henrik / KÖRTNER, Ulrich (Hg.): Ethische Kernthemen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022 (= Theologie für Lehrerinnen und Lehrer 2), 285–297, 285–286.

23 NIPKOW, Karl-Ernst: Erwachsen werden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, München: Kaiser 1987.

24 BIEMER, Günter: Der Dienst der Kirche an der Jugend. Grundlegung und Praxisorientierung, Freiburg: Herder 1985, 73–74.

Böhm/Schnitzler haben 2008 eine empirisch fundierte Studie zum *Religionsunterricht in der Pubertät*²⁵ vorgelegt, die sich der Problematik und dem von Religionslehrer*innen berichteten Erfahrungswert widmet, dass der Religionsunterricht mit pubertierenden Jugendlichen aufreibend und herausfordernd ist. Als Ergebnis der Studie, welche Faktoren für einen ‚guten‘ Religionsunterricht in der Pubertät relevant sind, wird von Schüler*innen festgehalten, dass die Lerninhalte einen engen Bezug zum Alltagsleben haben sollen, der Religionsunterricht abwechslungsreich gestaltet sein soll, die Eigenaktivität und Gruppenarbeiten wichtig sind, in denen zentrale Fragen bedacht und mit anderen ausgetauscht werden. Bedeutsam ist für sie ein Nachdenken über Gott und die Welt, eine offene Unterrichtsatmosphäre und die Authentizität der Lehrkraft, die persönliche Überzeugungen einbringt, ohne jedoch diese den Schüler*innen aufzuzwingen. Für Religionslehrer*innen sind erlebnispädagogische Lernformen zielführend, außerschulische Lernorte und Gruppenerlebnisse attraktiv, die Verschränkung von Themen aus dem Lebensbereich der Schüler*innen mit biblischen Traditionen relevant und spirituelle Erfahrungen bei den Schüler*innen sind sensibel anzubahnen und nachzuspüren. Böhm/Schnitzler resümieren, dass die Beziehungsdimension zwischen Schüler*innen und Lehrperson eine wichtige Bedeutung hat. Jugendliche sind daran interessiert, in ihren eigenen Sichtweisen ernst genommen zu werden und einen Dialog auf Augenhöhe mit der Lehrkraft zu führen. Zentral dabei ist die Authentizität, mit der die Lehrkraft auftritt. „Was für die Religionslehrer*innen der christliche Glaube im Lebensalltag für Konsequenzen hat, ist Jugendlichen viel wichtiger[,] als was sie über diese oder jene Glaubensfrage argumentativ zu sagen wissen.“²⁶ Neben der Beziehungsdimension spielen auch attraktive und abwechslungsreiche Lernformen eine Rolle, die die Eigenaktivität der Schüler*innen berücksichtigen, sowie die Bedeutung außerschulischer Lernräume, in denen die Lebensrelevanz des Glaubens sichtbar und erlebbar wird. Die Lerninhalte, so formulieren Böhm/Schnitzler ihre Beobachtung, wird hinsichtlich der Bedeutung für einen guten Religionsunterricht oft überschätzt.²⁷ Aussagekräftig ist das Ergebnis, dass Jungen und Mädchen sehr unterschiedliche Akzente hinsichtlich des Religionsunterrichts setzen, d.h. unterschiedliche Themenwünsche haben und unterschiedliche Lernmethoden bevorzugen. Auf diese geschlechterspezifischen Unterschiede müsste stärker geachtet werden. Im Weiteren wird das Miteinander der Schüler*innen und das Lernen an Differen-

25 Eine Interviewbefragung von Schüler*innen und Religionslehrer*innen und ein Schüler-Fragebogen zu drei Untersuchungszeiträumen: BÖHM, Uwe / SCHNITZLER, Manfred: *Religionsunterricht in der Pubertät. Eine explorative Studie in den Klassen 7 und 8*, Stuttgart: Calwer 2008.

26 EBD., 150.

27 EBD., 151.

zen betont. „Religionsunterricht in der Pubertät gelingt eher, wenn er beziehungsorientiert und dialogisch ist, wenn er geprägt ist von der Achtung vor der sich bildenden Persönlichkeit des Lernenden und diesen subjektiven Bildungswert durch kreative Lernformen anregend und herausfordernd begleitet.“²⁸

Diese Ergebnisse korrespondieren mit den didaktischen Zielperspektiven der Religionspädagogin Zimmermann,²⁹ die einen notwendigen kompetenten Umgang mit Pluralität, die Berücksichtigung von konfessioneller Bindung und dialogischer Offenheit, das Angebot von Erfahrungsräumen anmahnt, sodass Religion als gelebte Religion sicht- und erfahrbar werden kann. Gleichzeitig erinnert sie an das „Überwältigungsverbot“. Der Angebotscharakter performativer und partizipativer (religiöser) Elemente im Religionsunterricht ist wesentlich und unerlässlich, was auf die Grenzen schulischen Lernens und das Recht der Schüler*innen auf Nichtbeteiligung verweist.³⁰ Niemand darf im Religionsunterricht zu religiös oder weltanschaulich begründeten Einstellungen oder Handlungen genötigt werden.

Zimmermann macht außerdem auf die hohe Abmeldequote vom Religionsunterricht ab Klasse 8 aufmerksam. Sie markiert daher einen besonderen Auftrag an Religionslehrer*innen, ihren Unterricht für diese Schulstufe interessanter und ansprechender zu gestalten, und fordert für Jugendliche attraktivere und alltagsrelevantere Themen.³¹

5. Strukturelle Vernachlässigung der Lehramtsbildung der Sekundarstufe I

Das Theologiestudium für Lehramtsstudierende ist ein ausgehend von den vielfältigen theologischen Disziplinen und damit verbundenen eigenständigen Fachlogiken eines Diplom- bzw. Master-Studiums abgespekter Studiengang. „Die gegenwärtige Praxis, die Anforderungen an die Lehramtsstudiengänge als quantitative und qualitative Reduktionen der Anforderungen an ein Vollstudium Theologie zu ermitteln, wird der Eigenart der Lehramtsstudiengänge nicht gerecht und verfehlt ihre berufsqualifizierende Ausrichtung.“³²

28 EBD., 153.

29 ZIMMERMANN 2021[Anm. 18], 444.

30 EBD., 446.

31 EBD., 449f., auch in GENNERICH, Carsten / ZIMMERMANN, Mirjam: Abmeldungen vom Religionsunterricht. Statistiken, empirische Analysen, didaktische Perspektiven, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2016, 50.

32 REESE-SCHNITKER 2023 [Anm. 18].

Die Studiengänge für Sekundarstufe I „leiden“ dabei an einer doppelten Zurückstellung bzw. Nichtbeachtung des eigenen Profils der Sekundarschule I aufgrund der herrschenden Hierarchien innerhalb der Lehramtsausbildenden Studiengänge. Die Ausbildung als Lehrkraft für Haupt- und Realschulen, also die nicht-gymnasiale Sekundarschule I, ist meist orientiert an den Ausbildungssträngen der Gymnasialschulstufe. So finden sich Lehramtsstudierende der Sekundarstufen I in universitären Veranstaltungen wieder, seien es fachwissenschaftliche oder fachdidaktische, in denen vorwiegend die Bedingungen und Normen der gymnasialen Oberstufe zur Sprache kommen.³³ Dabei bleibt häufig unberücksichtigt, dass selbstverständlich auch Gymnasiallehrkräfte vorwiegend die Jahrgangsstufen 5 bis 10 unterrichten werden. Für diese Altersstufe zentrale Spezifika geraten dabei immer wieder aus dem Blick bzw. die Studierenden werden auf diese besonderen religionsdidaktischen Herausforderungen unzureichend vorbereitet.

In der religionspädagogischen Forschung ist außerdem eine Fokussierung auf gymnasiale Schulformen nachdrücklich zu konstatieren, denn die verschiedenen fachdidaktischen Konzepte sowie empirischen Forschungsprojekte zum Religionsunterricht blenden immer wieder die nicht-gymnasiale Sekundarstufe I, die dort vorhandenen situativen Begebenheiten und anderen Kompetenzniveaus und damit auch die Lehrkräfte dieser Schulform aus.

Boschki/Schweitzer/Ulfat bedauern die Praxis, dass vorwiegend die theologischen Fachwissenschaften zusammen mit Religionsgemeinschaften, deren Beteiligung im Grundgesetz festgeschrieben ist (Art. 7 Abs. 3), vorgeben, was in der Ausbildung für Religionslehrkräfte unterrichtet werden soll, und nicht Religionspädagog*innen.³⁴ Didaktisch entscheidend ist beispielsweise auch, welche Inhalte in den verschiedenen Schulstufen nach Vorgabe der Lehrpläne und Kerncurricula unterrichtet werden. Diese Inhalte auf aktuellem und wissenschaftlichem Niveau unterrichten zu können, sollte das Lehramtsstudium vorbereiten. Bereits 2003 hat der Religionspädagoge Jendorf für die theologische universitäre Lehramtsausbildung gefordert, „keine theologische Fakultät en miniature [zu] konstruieren, sondern die Erarbeitung eines spezifischen Profils der Lehre und Didaktik“³⁵ zu gewährleisten.

33 Dies stellt auch eine seltsame Schiefelage in der Lehramtsausbildung für Gymnasien dar. Lehramtsstudierende mit dem Abschluss des Gymnasiums haben häufig vorrangig die Oberstufe als zukünftigen Einsatzort für sich im Blick und es ist ihnen weniger bewusst, dass auch die Sekundarstufe I hierzu zählt. Vgl. dazu auch vertiefend REESE-SCHNITKER 2023 [Anm. 18].

34 Vgl. BOSCHKI, Reinhold / SCHWEITZER, Friedrich / ULFAT, Fahimah: Religion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in: CRAMER, Colin u.a. (Hg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2020, 524–533, 524.

35 JENDORF, Bernhard: Eine problematische Weggeschichte der Ausbildung katholischer Religionslehrer/innen an der Justus-Liebig-Universität Gießen, in: Giessener Universitätsblätter 36 (2003) 79–87.

Bereits in der ersten universitären Ausbildungsphase der Religionslehrer*innenschaft sollten stärker entwicklungspsychologische und sozial-gesellschaftliche Überlegungen zur Schüler*innenschaft sowie zu den jeweiligen schulpädagogischen Bedingungen berücksichtigt werden. Als deutliches Desiderat ist daher abschließend zu markieren: Es fehlt eine spezifische Religionsdidaktik der nicht gymnasialen (und auch gymnasialen) Sekundarstufe I und damit verbunden eine gezielt universitäre Lehramtsbildung, die diese besonderen Aufgaben und Themen des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe I mit besonderem Blick für die enorme Heterogenität dieser Schüler*innen theologisch-religionspädagogisch bedenkt und religionsdidaktisch bearbeitet.

6. Allgemeine Prinzipien eines qualifizierten Lehramtsstudiums in Religion mit besonderer Beachtung der Sekundarstufe I

Konkret und kompakt macht der Dekan der Bonner Katholisch-Theologischen Fakultät Sautermeister in einem Interview zur Frage „Wer studiert eigentlich Theologie – und wozu?“ deutlich, was Theologiestudierende im Studium lernen können und welche Alltags- und Gesellschaftsrelevanz die im Studium erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten haben: „Im Theologiestudium lernt man neben einer wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Glaubensgut vor allem kommunikative Kompetenz und Sprachfähigkeit [...], wenn es anderen die Sprache verschlägt, bei existenziellen Themen, etwa wenn es um Freude, Hoffnung, Sinn und Gott geht, oder bei Schuld und Scheitern, Versöhnung und Neuanfang, oder bei Angst, Sterben und Tod. Theologie hilft auch beim Verstehen gesellschaftlicher und kultureller Prozesse, bei der Reflexion ethischer Fragen wie Menschenwürde oder ökologisch-sozialer Gerechtigkeit. Dabei hat Theologie immer eine konstruktive und eine kritische Funktion, indem sie unangemessene Verkürzungen religiösen Sprechens und inhumaner Praktiken entlarvt. Theologie ist kritisch gegenüber religiöser Beliebigkeit und Belanglosigkeit auf der einen sowie gegenüber fundamentalistischen oder diskriminierenden Verengungen auf der anderen Seite. Im Theologiestudium kann man lernen, konstruktiv mit unterschiedlichen Sichtweisen umzugehen und verschiedene Methoden anzuwenden. Es fördert neben Reflexionskompetenz auch Empathiefähigkeit, Ambiguitätstoleranz, die Bereitschaft, sich produktiv irritieren zu lassen, und die Fähigkeit, über seine eigene Identität nachzudenken und sich der größeren Zusammenhänge, in die man eingebettet ist, bewusst zu werden.“³⁶

36 NEUMANN, Felix: Wer studiert eigentlich Theologie – und wozu? Interview mit Professor Jochen Sautermeister, in: <https://www.katholisch.de/artikel/25586-wer-studiert-eigentlich-theologie-und-wozu>, [abgerufen am 09.11.2022].

Im Folgenden werden zentrale allgemeine Prinzipien einer qualifizierten und zukunftsensiblen theologischen Lehramtsausbildung zusammengestellt und begründet. Viele in den Prinzipien formulierte Querschnittsaufgaben sind selbstverständlich für alle Lehramtsstudierenden von Bedeutung. An geeigneter Stelle wird das Spezifische und Besondere für das Lehramt der Sekundarstufe I unterstrichen.

1. *Theologische Grundlegung:* Die Gruppe der Theologiestudierenden ist zunehmend heterogener³⁷ – besonders die Studierenden der Sekundarstufe I (!) – und umfasst sowohl Studierende, die an den klassischen Orten religiös sozialisiert wurden, wie Familie, Gemeinde, Jugendarbeit und Verbände, die an ihre Erfahrungen anknüpfen, als auch Studierende, die erst in ihrer Jugendarbeit mit dem christlichen Glauben intensiv in Berührung gekommen sind, oder Studierende, die sich für die letzten Fragen der Theologie interessieren und ein (rein) intellektuelles Interesse haben. Unter den Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe I sind auch viele Studierende, die mit pädagogischem Interesse kommen und die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen wertschätzen. Es ist davon auszugehen, dass bei einem beträchtlichen Teil der Studierenden weniger religiöse Kenntnisse und Vorerfahrungen und damit geringere religiöse Kompetenzen vorhanden sind.³⁸ Dieser Heterogenität der Studierenden gerecht zu werden – unterschiedliches Wissen, unterschiedliche Erfahrungen, unterschiedliche religiöse Kompetenzen –, ist eine besondere Herausforderung! Die Lehre wird dadurch anspruchsvoller. Zu Beginn des Studiums ist es daher notwendig, eine Einführung in das theologisch-wissenschaftliche Arbeiten und in christliche Religionskunde in differenzierender, die Heterogenität der Studierenden berücksichtigender Weise anzubieten.³⁹
2. *Wissenschaftsorientierung:* Das Theologiestudium für angehende Lehrer*innen ist wissenschaftsbasiert und -orientiert, d.h. es beschäftigt sich in wissenschaftlich verantworteter Art und Weise mit seinen Forschungsgegenständen, konkret: dem Glauben an Gott, und zwar als kontextuelle Theologie

37 „Theologiestudierende unterscheiden sich in ihrer familiären und gemeindlichen religiösen Sozialisation sowie eigenen religiösen Praxis zum Teil erheblich“, das ist ein Ergebnis der bundesweiten von Christhard Lück 2009 durchgeführten Befragung an 16 Universitäten von über 1.600 Studierenden, die sich auf ein Lehramt in Evangelischer oder Katholischer Religion(-slehre) vorbereiten: LÜCK, Christhard: Religion studieren. Eine bundesweite empirische Untersuchung zu der Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender Religionslehrer/innen, Berlin u.a.: LIT-Verlag 2012, 209.

38 Carina Caruso stellt im Kontext der zunehmenden Desozialisation der Lehramtsstudierenden die kritische Frage: „Was müssen angehende Religionslehrer eigentlich wissen und wie wirkt sich das (Nicht)Wissen auf die Gestaltung von Religionsunterricht aus?“ CARUSO, Carina: Sind angehende Religionslehrer überhaupt religiös sozialisiert?, in: <https://www.katholisch.de/artikel/22386-sind-angehende-religionslehrer-ueberhaupt-religioes-sozialisiert> [abgerufen am 09.11.2022].

39 An Bedeutung gewinnen dadurch etwa einführende bibelkundliche Veranstaltungen oder Tutorien, die die Studierenden mit der Vielfalt und Unterschiedlichkeit des biblischen Textkorpus zuallererst vertraut machen. Die klassischen anspruchsvollen Sprachzertifikate über biblische Sprachen (Graecum, Latinum, Hebraikum) rücken dabei in den Hintergrund, wobei grundständige Einführungen in die biblische Sprache und Sprachenwelt für alle Lehramtsstudierenden sinnvoll sind.

im Angesicht der existenziellen und geistigen Herausforderungen der jeweiligen Zeit. Theologie gründet auf einer aufgeklärten Religiosität und einer vernunftorientierten theologischen Argumentations- und Urteilsfähigkeit. Die Inhalte des Theologiestudiums sind so zu erschließen, „dass sie in ihrem jeweiligen Problemkontext und Fragehorizont in ihrer eigenen Rationalität nachvollziehbar werden. So können theologische Themen in ihrer Geschichtlichkeit erfasst und als Anliegen eines im Denken verantworteten Glaubens vermittelt werden.“⁴⁰ Neben einer Einführung in religionskundliche Fakten und wissenschaftliche Methoden ist daher eine grundständige theologische Bildung notwendig, die zur Ausbildung einer vernunftbasierten theologischen Urteilskraft befähigt. Gerade angesichts zunehmender pluraler religiöser Stimmen in der Öffentlichkeit bedarf es der theologischen Kompetenz, religiöse Sprache, religiöse Bilder, religiöse Praktiken und Riten zu deuten, zu bewerten und diesen kritisch konstruktiv zu begegnen.

3. *Individuelle Schwerpunktsetzungen und akademische Freiräume:* Unmittelbar folgerichtig bezüglich einer Wissenschaftsorientierung des Theologiestudiums sind die damit einhergehenden Freiräume und die Selbstverantwortung der Studierenden für ihr Studium. Einer durchgehenden Verschulung des universitären Lernens (vorgegebene Curricula ohne Wahlmöglichkeiten, Anwesenheitspflicht bei Lehrveranstaltungen, Reduktion des Studiums auf Wissensvermittlung und Wissensabfrage, kleinteilige Prüfungspraxis), was eine verbreitete Kritik an den Studienreformen im Bologna-Prozess ab 1999 darstellt, ist entschieden entgegenzuwirken. Obgleich die Studiendauer besonders bei Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe I deutlich geringer ist als im theologischen Vollstudium und die Verteilung von Credits begrenzt ist, sind Räume zu etablieren und zu schützen, in denen eine Wahlfreiheit und selbstbestimmte Schwerpunktsetzung zur exemplarischen Vertiefung ausgewählter theologischer Fragestellungen möglich sind, nicht ausschließlich bei der Abfassung der Abschlussarbeit.
4. *Eigene Glaubensbiografie und theologische Auskunfts-fähigkeit:* Eine Religionslehrer*innenbefragung von Feige/Dressler/Tzscheetzsch hat bereits 2006 herausgestellt, dass das Theologiestudium von Studierenden „als wissenschaftliche Beschäftigung und zugleich als Gestaltungsmodus subjektiven Glaubens“⁴¹ verstanden wird. Auch Sautermeier hält fest, dass es im Theolo-

40 NEUMANN 2020 [Anm. 36].

41 DRESSLER, Bernhard / FEIGE, Andreas / TZSCHEETZSCH, Werner (Hg.): Religionslehrerin oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmungen, Ostfildern: Schwabenverlag 2006, 31–32. Gemeinsam scheint den meisten Lehramtsstudierenden mit dem Fach Religion das Interesse zu sein, „das wissenschaftliche Studium mit ihrem persönlichen Glauben und der eigenen religiösen Praxis in Verbindung zu bringen.“ LÜCK 2012 [Anm. 37], 226.

giestudium darum geht, „Glaubensinhalte und Traditionen nicht nur zu kennen, sondern den christlichen Glauben mit Erfahrungen zu verbinden und diese deuten zu können. Der Wunsch nach einer ‚Authentifizierung‘ des eigenen Glaubens im Theologiestudium ist für viele stark ausgeprägt. Zugleich haben andere den starken Wunsch, eindeutige und objektive Sicherheit im Glauben zu finden: Was ist richtig zu glauben, was falsch? Vor diesem Hintergrund ist es im Theologiestudium wichtig, sich mit der Vielgestaltigkeit des christlichen Glaubens und der kirchlichen Tradition zu beschäftigen und zu lernen, mit Ambiguitäten besser umgehen zu können und sich in seiner Identität zu bilden.“⁴² Vor diesem Hintergrund ist die Arbeit an der eigenen Glaubensbiografie und an existenziellen Glaubensfragen im Studium unverzichtbar.⁴³ Zentralen theologischen Themen und Konzepten – wie dem Wunderverständnis, der Theodizee, der Verantwortung für eine von Gott geschaffene Schöpfung, dem strukturellen Sündenverständnis, dem Umgang mit Gewalt in christlichen Traditionen, dem historischen und gegenwärtigen Kirchenverständnis u.a. – ist angemessen Raum zu geben. Vor allem Lehrer*innen der Sekundarstufe I benötigen theologische Kompetenzen, um über ihren eigenen Glauben, aber auch zu gegenwartsbezogenen theologischen Themen authentisch und kompetent auskunftsfähig zu sein, besonders gegenüber den zweifelnden, provozierenden und nach Orientierung suchenden Jugendlichen (s.o.). Im Verlauf des Studiums sollte sich ein erwachsener, reflektierter und dialogfähiger Glauben der zukünftigen Religionslehrer*innenschaft ausbilden.⁴⁴

5. *Interdisziplinarität und Curriculare Kohärenz*⁴⁵: Orientiert an den klassischen theologischen Disziplinen sind die meisten Studiengänge der Sekundarstufe I in ihrem Aufbau disziplinar gegliedert und bezüglich der Module disziplinar

42 NEUMANN 2020 [Anm. 36].

43 In der Studie von Feige/Friedrichs/Köllmann wird von einer „egozentrierten theologischen Identitätsbaustelle“ gesprochen: FEIGE, Andreas / FRIEDRICH, Nils / KÖLLMANN, Michael: Religionsunterricht von morgen? Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der ev. und kath. Theologie und Religionspädagogik, Ostfildern: Schwabenverlag 2007, 78.

44 Rudolf Englert gibt zu bedenken, dass es auch Studierende gibt, die sich von der Theologie kaum berühren lassen und ihren Kindheitsglauben fast unbeschädigt durch das Studium retten. ENGLERT, Rudolf: Welche Kompetenzen brauchen (Religions) Lehrer/innen heute? Ein Überblick über den Stand der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, in: Religionspädagogische Beiträge 55 (2005), 21–36, 23.

45 Unter Curriculare Kohärenz versteht man ein Qualitätsmerkmal der Lehrer*innenbildung mit dem Ziel, „kohärente Lehr-Lern-Gelegenheiten zu generieren und systematische Bezüge zu schaffen, die es den Lernenden ermöglichen, verschiedene Programme (z.B. Studiengänge, Aus- und Weiterbildungen, Kurse), (Lehr)Veranstaltungen und Theorie-Praxis-Erfahrungen als strukturell und inhaltlich zusammenhängend und sinnhaft zu erleben. [...] Kohärente Programme offerieren den Lernenden klare Studienstrukturen, schaffen sinnhafte inhaltliche Verknüpfungen und integrieren Praxiserfahrungen systematisch und professionsorientiert [...]“ HELLMANN, Katharina: Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung, in: DIES. u.a. (Hg.): Kohärenz in der Lehrerbildung, Wiesbaden: Springer VS 2019, 9–30, hier:15f; vgl. auch BERTRAM, Daniel/REESE-SCHNITKER, Annegret: Curriculare Kohärenz als Qualitätsmerkmal der Lehrer*innenbildung, in: SEMINAR 2 (2023), Qualitäts-offensive Lehrerbildung – Zeit für eine Bilanz, 54–64.

ausgestaltet.⁴⁶ Pädagogisch angemessener wäre ein sinnvoller kumulativer Kompetenzaufbau im Studium, sodass an schulische Kenntnisse und Fähigkeiten angeknüpft wird und darauf aufbauend theologisches Wissen und theologische Kompetenzen thematisch sinnvoll und zusammenhängend erworben werden. Der Erwerb theologisch-fachlicher, religionspädagogischer und schulpraktischer Kompetenzen ist nicht durchgehend separat zu realisieren, sondern bedarf der interdisziplinären Verschränkung.⁴⁷ In der Verschränkung und Vernetzung werden vor allem die Potenziale gesehen, angehende Religionslehrer*innen den vielfältigen Aufgaben in Schule und Unterricht angemessen vielperspektivisch zu qualifizieren. Angestrebt wird die Stärkung einer fundierten Vernetzungskompetenz bezüglich der verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven und Disziplinen, die „auf einem Verständnis von Bildung als Kohärenzleistung in einer mehrperspektivischen Selbst- und Welterschließung fußt.“⁴⁸ Die traditionelle Segmentierung des Studiums in die theologischen Disziplinen ist dagegen zu oft eine Überforderung der Studierenden und widerspricht didaktischen Prinzipien, die sich am Unterrichtsgegenstand bzw. einer Frage- oder Problemstellung orientieren.

6. *Kontinuierliche Verschränkung zwischen Theorie und Praxis:* Grundsätzlich kann von einer Dreiteilung der Aufgabenbereiche innerhalb der dreiphasigen Lehrer*innenbildung (Universitäre Bildung, Vorbereitungsdienst/Referendariat, Fortbildung) ausgegangen werden, die der Religionspädagoge Riegel wie folgt charakterisiert: „Das gegenwärtige Modell der Lehrerbildung (läuft) darauf hinaus, dass man sich zuerst theoretisch fit macht (Universität), um dann zu lernen, wie man mit dieser Theorie in der Praxis agiert (Referendariat), um anschließend diese Expertise schrittweise und problemorientiert zu verfeinern (Weiterbildung).“⁴⁹ Riegel verweist auf die Brüchigkeit dieser Konzeption, da die Entwicklung religionspädagogischer Professionalität einer Verschränkung von Theorie und Praxis von Anfang an bedarf.⁵⁰ Fehlende Möglichkeiten, Gelerntes in die Praxis umzusetzen bzw. praktisches Handeln the-

46 Damit orientieren sie sich auch an den von den kirchlichen Vorgaben zusammengestellten Studieninhalten, die diese untergliedern in die „Theologische Grundlegung“, „bibelwissenschaftliche“, „kirchengeschichtliche“, „systematisch-theologische“ und „praktisch-theologische und fachdidaktische Inhaltebereiche“. (KMK 2008 [Anm. 7], 56–57), wobei für Evangelische Religion der Bereich „Ökumene, Weltreligionen und Weltanschauungen“ ergänzt wurde (EBD., 53–54).

47 Sogar in den kirchlichen Anforderungen wird empfohlen, dass das Studium „disziplinübergreifend modularisiert werden kann“ (KMK 2008 [Anm. 7], 56), allerdings wird dies bisher nur selten und ansatzweise in den Studienordnungen umgesetzt.

48 BERTRAM, Daniel/REESE-SCHNITKER, Annegret: Curriculare Kohärenz als Qualitätsmerkmal der Lehrer*innenbildung, in: SEMINAR 2 (2023), Qualitätsoffensive Lehrerbildung – Zeit für eine Bilanz, 54–64, hier: 56.

49 RIEGEL, Ulrich: Lehrpersonen als Professionelle, in: KROPAC, Ulrich / RIEGEL, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 134–143, 142.

50 Vgl. vertiefend BURRICHTER, Rita / GRÜMME, Bernhard / MENDL, Hans u.a.: Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart: Kohlhammer 2012, 86.

oretisch zu reflektieren, behindern die Ausbildung professioneller Kompetenz. Ein qualifiziertes Lehramtsstudium bedarf der ständigen Vernetzung zwischen Theorie und Praxis, und zwar in der Form, dass beide Professionsbereiche von diesen Verschränkungen profitieren. Für die Sekundarstufe I ist es dringlich, dass es in den Praxisstudien kompetente Anleiter*innen gibt, die sich in den besonderen Anforderungen dieser Schulform auskennen und unterrichtspraktische Kompetenzen vermitteln können.

7. *Schulform- und schulstufenspezifische Merkmale in der Berufstätigkeit der Religionslehrkräfte (hier besonders der Sekundarstufe I):* Bereits oben wurden die besonderen Kennzeichen und Herausforderungen in der Arbeit mit (pubertierenden) Jugendlichen der Altersstufe 10 bis 16 Jahren, die sowohl für die gymnasiale als auch nicht-gymnasiale Sekundarstufe I gelten, und die damit einhergehenden religionspädagogischen Aufgaben genannt, so wurde etwa die Zunahme von sozialpädagogischen und erzieherischen Aufgaben in der Sekundarstufe I angedeutet.⁵¹ Hier besteht großer Nachholbedarf hinsichtlich einer empirisch fundierten und angemessenen religionspädagogischen Analyse. Die Leerstelle einer kompetenten Unterrichtsforschung in dieser Schulstufe und eines differenzierteren Verständnisses der Lebens- und Glaubenswelt dieser Schüler*innen ist zu markieren. Es fehlt an religionsdidaktischen Konzepten, die die disparaten Anforderungen und Kompetenzniveaus der Schüler*innen religionspädagogisch kompetent berücksichtigen. Es ist eine dringliche religionspädagogische Aufgabe, die bestehenden religionsdidaktischen Ansätze in Hinblick auf diese Schüler*innenschaft der Sekundarstufe I stärker ausdifferenzieren, etwa jugendtheologische Konzepte, die den Äußerungen von Jugendlichen eigenen Wert zusprechen. Auch hochschuldidaktische Konzepte für Studierende der Sekundarstufe I fehlen zu weiten Teilen. Sicherlich wäre es bereits ein Gewinn, wenn bei dem Angebot von theologischen Wahlpflichtveranstaltungen die thematische Bedeutsamkeit für die zukünftige Berufstätigkeit und damit die Relevanz bezüglich der Lehrplanvorgaben der Sekundarstufe I mitberücksichtigt werden.
8. *Kompetenzerwerb für eine Gendersensibilität in der theologischen Arbeit mit jungen Menschen:* Die religionsunterrichtliche Arbeit mit Jugendlichen in der Altersstufe der Pubertät bedarf besonderer Kompetenzen hinsichtlich des Umgangs mit diesen jungen Menschen, die sich in einer labilen Phasen der eigenen (auch geschlechtlichen) Identitätsentwicklungen befinden.⁵² Schü-

51 Vgl. GRETHLEIN, Christian: Wo steht die Religionslehrer/innenausbildung? Anspruch und Realität, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 14/2 (2015) 15–30, 20.

52 Vgl. dazu: REESE-SCHNITKER 2022 [Anm. 22], 285–286.

ler*innen der Sekundarstufe I durchleben eine Entwicklungsphase, in der sie mit ihrer eigenen (auch religiösen) Identität ringen und sich mit der Zugehörigkeit und Ausgestaltung ihres (sozialen) Geschlechts, ihrer Sexualität und sexuellen Orientierung, intensiv auseinandersetzen. Religiöse geschlechtsspezifische Rollenmodelle (z.B. Maria und Martha, Paulus und David), biblische und kirchengeschichtliche Vorbilder und die vor allem in der gegenwärtigen Katholischen Kirche von Männern dominierte Kirche werfen viele existenzielle Fragen bezüglich der eigenen Geschlechtsidentität auf und bedürfen der kritisch-konstruktiven Bearbeitung. Von einer gendergerechten und alle (!) Geschlechter gleichberechtigt berücksichtigenden religiösen christlichen Tradition und Praxis sind beide christlichen Kirchen noch weit entfernt. Dieser Umstand darf weder im Religionsunterricht noch im Theologiestudium tabuisiert werden. Auch angesichts einer sukzessiven Feminisierung der Theologiestudierenden ist eine gendersensible Theologie anzuraten, von der sowohl männliche wie weibliche Studierende als auch Mädchen und Jungen profitieren, indem ein einseitiger und ausschließlich binärer Blick auf die Geschlechter aufgebrochen wird. Alle Geschlechter sind wahrzunehmen und ihnen ist zu ihrem Recht zu verhelfen. Insbesondere für Jugendliche in der Pubertät sind eine geschlechtersensible und geschlechtergerechte religiöse Rede und Unterrichtsgestaltung bei vielfältigen Themen im Religionsunterricht der Sekundarstufe I wichtig.

9. *Pluralitäts- und Dialogfähigkeit, Demokratiebildung und Friedenserziehung:* Zukünftige Religionslehrer*innen sind gefordert, eine besondere (religiöse) Pluralitäts- und Dialogfähigkeit auszubilden, mit Christ*innen anderer Konfessionen, mit Gläubigen anderer Religionen, mit Menschen aus anderen Kulturen, mit Personen disparater Weltanschauungen und Kolleg*innen mit anderen Fachkulturen u.v.m., um einen Beitrag für ein friedliches Zusammenleben verschiedener Religionen und Weltanschauungen zu leisten.⁵³ Dabei ist die Wertebildung junger Menschen zentral und die Fähigkeit der Jugendlichen zu stärken, sich miteinander zu verständigen, Konflikte anzusprechen und Toleranz einzuüben. Heger spricht hier von Religionslehrer*innen als Brückenbauer*innen.⁵⁴ Die Pluralitäts- und Dialogfähigkeit sollte bereits im Studium eingeübt werden, indem ein kontinuierlicher Austausch und eine konstruktive Zusammenarbeit der christlichen Konfessionen⁵⁵ und anderer Religionen in

53 Ebenso ZIMMERMANN 2021 [Anm. 19], 444.

54 HEGER, Johannes: Mehr Vernetzung bitte. Zur Ausbildung von Religionslehrkräften, in: Herder Korrespondenz Spezial 4 (2021), 33–35.

55 Studierende zeigen eine Aufgeschlossenheit für Kooperation mit anderen Konfessionen, so ein Ergebnis von: Lück 2012 [Anm. 37], 229.

Lehre und Forschung angezielt werden, unter Wahrung des je eigenen konfessionellen Standpunktes.⁵⁶ Dabei spielt auch das Aushalten von Differenzen, von Ambiguitäten und das Nicht-Verstehen eine bedeutende Rolle. Offenheit und Dialogbereitschaft gegenüber Andersgläubigen bzw. Nicht-Gläubigen können die eigene religiöse Identitätssuche bereichern.

10. *Querschnittsthemen in der Lehrer*innenbildung*: Aktuelle pädagogische und gesellschaftliche Herausforderungen sind als Querschnittsthemen⁵⁷ in allen theologischen Disziplinen und Fächern der Lehrer*innenbildung zu berücksichtigen. Dazu zählen Digitalisierung und Medienbildung, der Umgang mit Vielfalt und Heterogenität im Kontext von Inklusion, Migrationspädagogik, Gendergerechtigkeit, die Sensibilisierung hinsichtlich verschiedenartiger zunehmender Diskriminierungen (Rassismus, Antisemitismus und Islamophobie), Globalisierung, Nachhaltigkeit, Demokratiebildung und Friedenserziehung.

11. *Förderung von Resilienz und Krisenmanagement*: Eine zukünftig dringliche Aufgabe und Herausforderung für alle an der Religionslehramtsausbildung Beteiligten ist es, sich ernsthaft und perspektivisch mit der Ungewissheit der organisatorischen Gestalt und grundsätzlichen Zukunftsfähigkeit des Religionsunterrichts auseinanderzusetzen. Damit verbunden ist der Bedeutungsverlust der Kirchen, der mit dem Bedeutungsverlust des Religionsunterrichts und damit auch mit der drohenden Bedeutungslosigkeit des Religionslehramts korreliert. Es sind Formate zu initiieren, die die Krisenanfälligkeit der Kirchen, aber auch die stark krisenkonfrontierte Gesellschaft konstruktiv bearbeiten.

56 Vgl. diese Forderung hinsichtlich einer ökumenischen Kooperation bereits bei JENDORF 2003 [Anm. 35], 81. So auch Boschki / Schweitzer / Ulfat: „Religionslehrer*innenbildung basiert auf Forschung, Interdisziplinarität und Kooperation zwischen den verschiedenen Konfessionen und Religionen“ (BOSCHKI / SCHWEITZER / ULFAT 2020 [Anm. 34], 524).

57 Im neuen Hessischen Lehrerausbildungsgesetz (2022) etwa sind die Querschnittsthemen (Integration von SuS nicht-deutscher Herkunftssprache, Bildungssprache Deutsch, Inklusion, Medienbildung und Digitalisierung, sozialpädagogische Förderung, berufliche Orientierung, Ganzttag, Interreligiosität, Nachhaltigkeit) für alle Fächer vorgeschrieben und in den Studienordnungen zu verankern.

Bericht zu:

Abschied von Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Martina Kraml, Fachbereich Katechetik/Religionspädagogik und Religionsdidaktik, Universität Innsbruck, am 02.06.2023.

Die Autor*innen

Univ.-Ass.ⁱⁿ Petra Juen, PhD, Universitätsassistentin am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Innsbruck im Fachbereich Katechetik, Religionspädagogik und Religionsdidaktik.

Univ.-Ass.ⁱⁿ Petra Juen, PhD
Institut für Praktische Theologie
Katechetik/Religionspädagogik/Religionsdidaktik
Karl-Rahner-Platz 1
A-6020 Innsbruck
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9589-4235>
e-mail: petra.juen@uibk.ac.at



Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Martina Kraml, Universitätsprofessorin für Katechetik, Religionspädagogik und Religionsdidaktik an der Katholisch-Theologischen Fakultät sowie Studiendekanin an der Fakultät für LehrerInnenbildung der Universität Innsbruck.

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Martina Kraml
Institut für Praktische Theologie
Katechetik/Religionspädagogik/Religionsdidaktik
Karl-Rahner-Platz 1
A-6020 Innsbruck
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8251-8265>
e-mail: martina.kraml@uibk.ac.at



Einblicke in das Schaffen von Martina Kraml

Univ.-Prof. Dr. Martina Kraml wurde 1956 in Bregenz geboren und wuchs in Andelsbuch im Bregenzerwald (Vorarlberg) auf. Nach dreijähriger Berufstätigkeit als Volksschullehrerin studierte sie an der Universität Innsbruck Selbständige Religionspädagogik und Philosophie.

2001 schloss sie das Doktoratsstudium mit einer Arbeit mit dem Titel „Miteinander Essen und Trinken. Kulturtheoretisch-theologische Prolegomina für die Mahlkatechese“ bei Univ.-Prof. Dr. Matthias Scharer ab. Ihre Forschungsinteressen konzentrierten sich in dieser Zeit u. a. auf die wissenschaftstheoretische Entwicklung des Forschungsprogramms ‚Kommunikative Theologie‘ und in diesem Zusammenhang auf die Profilierung der qualitativ-empirischen religionspädagogischen Forschung. Die Etablierung der Wissenschaftsdidaktik an der Katholisch-Theologischen Fakultät war ihr ein wichtiges Anliegen. Diese vielfältigen Forschungsinteressen bündelten sich in ihrer Habilitation (2013) zum Thema „Dissertation gestalten im Raum der Möglichkeiten. Eine theologiedidaktische Studie zu Dissertationsprozessen mit besonderer Aufmerksamkeit auf die Entwicklung empirischer Forschung“.

Neben ihren Forschungs- und Lehrtätigkeiten war sie seit 2013 in Zusammenarbeit mit Univ.-Prof. Dr. Zekirija Sejdini wesentlich an der Implementierung und am Aufbau des Bachelorstudiums – und dann auch des Masterstudiums Islamische Religionspädagogik – beteiligt. Die muslimisch-christliche Zusammenarbeit in Forschung und Lehre war und ist ihr ein Herzensanliegen.

Seit März 2017 ist Martina Kraml Universitätsprofessorin für Katechetik/Religionspädagogik und Religionsdidaktik und damit nach Herlinde Pissarek-Hudelist die zweite Frau in dieser Position an der Katholisch-Theologischen Fakultät in Innsbruck. Die Erhöhung des Frauenanteils unter den Lehrenden bzw. Professor*innen der Fakultät sowie die Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen sind ihr ein besonderes Anliegen. In ihrer Forschung widmet sie sich der Interreligiösen Religionspädagogik und Religionsdidaktik sowie der Frage nach einer kontingenzsensiblen, zukunfts- und pluralitätsfähigen religiösen Bildung.

Als Studiendekanin der Fakultät für LehrerInnenbildung (seit 2019), als Mitglied der Curriculumskommission Lehramt und als Mitglied im Senat der Universität Innsbruck gilt ihr Interesse auf universitätspolitischer Ebene der Mitarbeit an einer zukunftsweisenden universitären Bildung.

Differenzen als Potenzial formaler Bildung: Eine Fachtagung

Zu Ehren von Martina Kraml fand im Vorfeld des Festaktes am 2. Juni 2023 eine Fachtagung statt, die sich den beiden Schwerpunkten ihres aktuellen universitären Wirkens widmete: der interreligiösen Bildung und der LehrerInnenbildung.

Das gewählte Tagungsthema deutete einerseits auf den seit Jahren bestehenden Forschungsfokus mit dem Titel ‚Formale Bildung in pluraler Gesellschaft‘ der Fakultät für LehrerInnenbildung hin. Andererseits zeigt sich das thematische Interesse an Differenz und Unterschieden in der Zusammenarbeit des Instituts für Islamische Theologie und Religionspädagogik sowie am Fachbereich Katechetik/Religionspädagogik und Religionsdidaktik. In der gesellschaftlichen Auseinandersetzung, aber auch in der Reflexion auf Bildung ist Religion als Diversitätsdimension bislang wenig präsent.

Diese fehlende Präsenz wurde am Vormittag von Ednan Aslan, Professor für Islamische Religionspädagogik an der Universität Wien, adressiert. Er beleuchtete die Frage, wie religiöse Bildung zum Erwerb von Pluralitätsfähigkeit muslimischer Schüler*innen beitragen kann. In diesem Zusammenhang unterstrich Aslan die Bedeutung der muslimischen Gemeinden als wichtigen Lernort für innerislamische und damit auch für gesellschaftliche Pluralität.

Der Nachmittag war der Perspektive der Lehrer*innenbildung gewidmet. Andrea Lehner-Hartmann, Professorin für Katholische Religionspädagogik und Dekanin der Katholisch-Theologischen Fakultät in Wien, richtete ihren Blick insbesondere auf den Beitrag weltanschaulich-religiöser Bildung zur Lehrer*innenbildung. Ausgehend von einem transformativen Bildungsverständnis plädierte sie dafür, religiöse Bildung als einen unverzichtbaren Modus der Weltbegegnung zu verstehen, der nicht eine andere Welt, sondern einen anderen Blick auf die eine Welt eröffnet. Dabei fordere die Aufmerksamkeit auf das Unverfügbare die Ausbildung von „Unsicherheitstoleranz“, welche angesichts multipler Krisen und Herausforderungen für Jugendliche und Lehrpersonen gleichermaßen zentral sei. Nach Lehner-Hartmann gilt es (in allen Disziplinen), dem Unverfügbaren Raum zu geben und damit dem Leistungs- und Machbarkeitswahn unserer Gesellschaft etwas entgegenzusetzen.

Interreligiöse Feier und Festakt

Im Anschluss an die Tagung fand eine interreligiöse Feier statt, die Pluralität und Diversität thematisch und performativ zelebrierte.

Am Beginn des akademischen Festaktes begrüßte die Leiterin des Instituts für Praktische Theologie, Anna Findl-Ludescher, die zahlreichen Festgäste und gab einen botanisch inspirierten Einblick in den akademischen Werdegang von Martina Kraml.

Grußworte von Dekan Wilhelm Guggenberger, der auch in Vertretung von Rektorin Veronika Sexl sprach, des Senatsvorsitzenden Walter Obwexer, der Dekanin Suzanne Kapelari und der Studierenden sowie von Schulamtsleiterin Maria Planckensteiner-Spiegel, Angela Kaupp als Vorsitzende der AKRK und Martin Rothgangel, Vorsitzender der ÖGR, rundeten den Einleitungsteil ab und leiteten zur Abschiedsvorlesung von Martina Kraml über, die im Folgenden wiedergegeben wird.

„Denken ohne Geländer“ (H. Arendt). Spannungsfelder im Kontext tertiärer Bildung

Bei einer Abschiedsvorlesung geht einem viel durch den Kopf, man lässt das Vergangene Revue passieren, Fragen tun sich auf: Was war mir wichtig? Worauf möchte ich noch aufmerksam machen? Meine aktuelle Perspektive ist geprägt von den Erfahrungen in Forschung und Lehre am Institut für Praktische Theologie, im Fachbereich Katechetik/Religionspädagogik und Religionsdidaktik an der Katholisch-Theologischen Fakultät, die auch die Zusammenarbeit mit der Islamischen Theologie und Religionspädagogik einschließt, von meiner Tätigkeit als Studiendekanin der Fakultät für Lehrer*innenbildung, von meiner Mitgliedschaft im Senat der Universität Innsbruck. Mit Beginn des kommenden Wintersemesters 2023/24 verabschiede ich mich aus dem Fachbereich Katechetik/Religionspädagogik und Religionsdidaktik. Andere Aufgaben, wie z. B. die Funktion der Studiendekanin an der Fakultät für LehrerInnenbildung, der Studienbeauftragten für das Unterrichtsfach Katholische Religion, die Mitgliedschaft im Senat der Universität Innsbruck werde ich noch länger wahrnehmen.

Stationen meines akademischen Weges

Mit Beginn meiner Tätigkeit an der Theologischen Fakultät 2001 hat mich – neben dem Bildungsinteresse – ein sehr philosophischer Zugang zur Theologie und Religionspädagogik geprägt. Ich habe mich intensiv mit Ludwig Wittgenstein auseinandergesetzt, mit pragmatischen Zugängen zur Philosophie, speziell auch zur Philosophie der normalen Sprache und Sprechakttheorie, viel von meinem Mann Hans Kraml und von Otto Muck gelernt. Es war mir immer ein Anliegen, die Phänomene ‚Glaube‘ und ‚Religion‘ selbst zu verstehen. Inhaltlich-theologisch

habe ich mit diesem Ansatz zum einen Anschluss an die Forschungen von Roman Siebenrock gefunden, andererseits bin ich im Fachbereich durch Matthias Scharer mit dem Bildungskonzept der ‚Themenzentrierten Interaktion‘ nach Ruth C. Cohn (TZI) in Berührung gekommen und war beteiligt am Aufbau des Konzepts der ‚Kommunikativen Theologie‘. Beide Kollegen hat das Denken in die Weite gekennzeichnet, die Sensibilität für das Unverfügbare, das Gespür dafür, dass anderes möglich sein kann als das, was man sich vorzustellen vermag. Roman Siebenrock hat das Forschungszentrum ‚Religion – Gewalt – Kommunikation – Weltordnung‘ auch in dieser Haltung der Offenheit für vielfältige Zugänge geleitet. Wer hier auch immer präsent war und ein ehrliches Interesse hatte, Fragen der Religion und Theologie vorurteilsfrei aus wissenschaftlicher Perspektive kritisch zu beleuchten, war die Historikerin Brigitte Mazohl.

Eine weitere Station markierte meinen Zugang zur qualitativen empirischen Forschung im Kontext der Netzwerkstatt am Berliner Institut für Qualitative Forschung. Speziell mit der leider viel zu früh verstorbenen Kollegin Christin Münz hat mich ein intensiver Austausch verbunden. Gemeinsam haben wir am Kontingenzbegriff gearbeitet. Das Konzept der Kontingenz und Kontingenzbegegnung, nicht -bewältigung, hier auch der Zugang des Religionsphilosophen Kurt Wuchterl (Wuchterl, Kontingenz oder das Andere der Vernunft. Stuttgart 2011), war ein Schlüsselthema, das ich später gemeinsam mit Zekirija Sejdini im interreligiösen Kontext weitergeführt habe. Ab 2008 habe ich mich zunächst unter der Leitung von Matthias Scharer und dann selbst in Leitungsverantwortung für den Fachbereich Katechetik/Religionspädagogik und Religionsdidaktik der Zusammenarbeit mit der Islamischen Religionspädagogik gewidmet. Inhaltliche Annäherungen, gemeinsame Lehrveranstaltungen und ein intensiver Austausch mit Zekirija Sejdini und beiden Teams prägten diese Phase.

Wohl durch mein Aufwachsen im Bregenzerwald – die Wälder gelten als besonders freiheitsliebend und gar nicht obrigkeitshörig – waren mir Eigenständigkeit, kritisches Denken und die freie Rede immer wichtig. Prägend waren hier für mich die Erzählungen des Schriftstellers und Bauers Franz Michel Felder, der, 1839 geboren und 1869 gestorben, ein unerbittlicher Kämpfer gegen eine korrumpierbare Obrigkeit – eine korrumpierbare weltliche gleich wie kirchliche Obrigkeit – und gegen Ungerechtigkeit und Armut im Bregenzerwald war. Er habe seine Gesinnungsgenossen, wie Walter Methlagl im Nachwort zu „Aus meinem Leben“ (Methlagl, Nachwort. In: Felder, Aus meinem Leben. Lengwil 2004, 301–328) schreibt, als die „Denkenden“ (310) bezeichnet. Auf diesem biografischen Hintergrund hat mich auch Hannah Arendts Kampf für ihre philosophisch-politischen

Erkenntnisse über das Böse beeindruckt und ihre Überlegungen zur Bedeutung des Selber-Denkens (Arendt, Denken ohne Geländer. München ⁹2017.) als tiefgreifende und den ganzen Menschen umfassende Tätigkeit, die vor allem im Film von Margarethe von Trotta als Regisseurin (Hannah Arendt, 2012) eindrücklich herausgearbeitet wurden. Im Rückblick auf meine Erfahrungen habe ich in Erinnerung an sie das Motto für heute ‚Denken ohne Geländer‘ gewählt.

‚Denken ohne Geländer‘

Denken in diesem Sinne ist ein schwieriger, mühsamer und zeitraubender Prozess, der mehrere Komponenten umfasst: die kognitive, die emotionale, die voluntative. Dieses Denken und die damit zusammenhängende Positionierung, Selbstvertretung – die Begründerin der TZI, Ruth Cohn spricht von „Chairperson“ (Cohn/Farau. Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Stuttgart 1995, 358) – kann einem niemand abnehmen und man kann sich dafür nur beschränkt auf andere berufen und an anderen festhalten. Man muss, was man als Sache/Aufgabe und als richtig erkannt hat, und die Konsequenzen, zu denen man aufgrund dessen kommt, schlussendlich ganz alleine begründen, verantworten und tragen, sich dazu verhalten. In diesem Sinne war Arendt auch skeptisch gegenüber Anleitungen zum Denken, Zurichtungen des Denkens, wie sie sie etwa in sogenannten Denkschulen beobachtete.

Für mich ist die Relevanz des eigenen und selbständigen Durchdenkens und Verantwortens speziell auch im Kontext Didaktik und Digitalisierung in letzter Zeit an einer Begebenheit überdeutlich geworden: In einer Lehrveranstaltung haben wir kürzlich den Studierenden eine Aufgabe gestellt, die sie in der Gruppe lösen sollten. Als sich die Gruppen konstituierten, höre ich, wie ein Studierender zum anderen sagt: „Ich werde schon mal in Google recherchieren.“ Daraufhin hat sein Nachbar gemeint: „Nicht in Google sollst du nachschauen, sondern in deinem Kopf, es kommt darauf an, was in deinem Kopf ist.“ Tatsächlich, genau, darum geht es: Sich die Mühe des Selber-Denkens antun, ohne umgehend das Geländer Google oder KI zu benützen, auszuhalten, dass nicht auf Knopfdruck ein Ergebnis zur Verfügung steht, dass man sich bisweilen das Gehirn zermartern muss, um fündig zu werden, Unsicherheiten erlebt, mitunter durch das intellektuelle Fegefeuer gehen muss. Was aus meiner Sicht das Bedrohliche an KI und Digitalisierung ist, ist die Gefahr, dass das Selber-Denken als Haltung verkümmert, man abhängig vom Geländer wird. Genau daran werden wir unseren Umgang mit KI messen und unsere Anstrengungen ausrichten müssen.

Der Bildungsbegriff als mehrdimensionaler Denkhorizont

Die Anstrengungen, die Mühe des Selber-Denkens, Selbst-Verantwortens und Sich-selbst-Verhaltens-zu auf sich zu nehmen und sich dadurch als Mensch in der Welt begreifen zu können, ist die Frucht von Bildungsprozessen, die schon in der Familie beginnen.

Dabei ist entscheidend, wie der Bildungsbegriff verstanden wird. Das Wort Bildung wird heutzutage unablässig in den Mund genommen, jedes auftauchende Problem, sei es Umgang mit Geld, KI, Wissenschaftsfeindlichkeit oder was immer, wird umgehend und sehr kurzschlüssig den Bildungsinstitutionen, näherhin auch noch der Curriculumsentwicklung oder dem Lehrplan, zugeschoben.

Aus meiner Perspektive muss der Bildungsbegriff von diesem ‚Containerdasein‘ befreit werden. Speziell auch das Konzept des Denkens verlangt eine neue Orientierung. Drei Aspekte scheinen mir zentral:

- das Um-seiner-selbst-Willen
- Mehrperspektivität
- das Ethos

Der Terminus Um-seiner-selbst-Willen, eine Frucht der Unterscheidung zwischen UTI et FRUI aus der christlich-theologischen Tradition, speziell Augustinus, grenzt sich vom Funktionalen/vom Gebrauchen ab und meint Ziele, die einen Eigenwert, einen Wert in sich und für sich haben wie z. B. das Glück. In diesem Sinne wird in der christlichen Tradition Gott als letztes Ziel, das um seiner selbst willen verfolgt wird, verstanden. Es scheint mir, dass man den Bildungsbegriff in die Handlungen, die um ihrer selbst willen vollbracht werden, rücken kann. Ich nenne hier nur den Aspekt der Persönlichkeitsbildung, welcher Freiheit und Unverfügbarkeit beinhaltet. Hier unterscheidet sich der Bildungsbegriff vom Kompetenzbegriff oder vom Lernbegriff, die zweckorientierter ausgerichtet sind.

Der Bildungsbegriff umfasst, und das ist gerade an Universitäten immer wieder deutlich hervorzuheben, nicht nur die Inhaltsdimension, sondern mehrere Dimensionen: Angelehnt an das Bildungskonzept der TZI, das in den Grundzügen einer Reihe von bildungstheoretischen Konzepten folgt, könnte man Bildung auch als Auseinandersetzungsprozess mit sich selbst, mit den anderen, mit Kontexten und natürlich auch mit Inhalten/Aufgaben verstehen. In diesem Auseinandersetzungsprozess spielen Verhältnisbestimmungen/Gewichtungen zwischen den Dimensionen – Ruth C. Cohn spricht von „dynamischer Balance“ (Cohn/Farau.

Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Stuttgart 1995, 352) – eine entscheidende Rolle. Was Hannah Arendt mit ‚Denken‘ meint, ist wohl genau dieser Auseinandersetzungs- und Verhältnisbestimmungsprozess zwischen den Dimensionen Individuum, soziales Gefüge, Kontexte und Sache/Aufgaben.

Damit komme ich zum dritten Aspekt von Bildung, der ethisch-weltanschaulich-religiösen Grundhaltung, für die ich den Begriff Ethos verwenden möchte, auch wenn er nicht haarscharf trifft, was ich ausdrücken möchte. Ich verstehe den Begriff in einem etwas weiteren Sinn, die weltanschaulich-religiöse Dimension umfassend, nicht ausschließlich in der moralisch-ethischen Bedeutung. Das Denken im genannten umfassenden Sinn erfließt einem Ethos der Verantwortlichkeit, der Verpflichtung, der Verhältnisbestimmung, wenn man so sagen will, auch der Tugend. Ein derartiges Ethos speist sich aus den lebenstragenden Überzeugungen einer Person bzw. von Personengruppen. Diese wiederum entspringen aus Quellen, die spiritueller, religiöser Natur sein, aber auch aus anderen Orientierungen stammen können. Bernd Lederer spricht von „kontemplativer Innerlichkeit“ (Lederer, Kompetenz oder Bildung. Innsbruck 2014, 157), derer die Bildung – neben einem reflexiv-aktiven Handlungsbezug – bedarf. Diese spirituell-religiös-lebenstragenden Überzeugungen betreffen u.a. die Frage, welche Art von Mensch man sein möchte, was man im Leben für verbindlich hält, wozu man sich im Letzten committen möchte, was einen trägt.

Für Menschen, die an Gott glauben, kommt hier die Gottesfrage ins Spiel. Im christlichen Sinne könnte man den Satz ‚Nach dem Bilde Gottes geschaffen zu sein‘ auch umdrehen und sagen ‚Am Bilde Gottes entwickelt sich der Mensch‘: Was man sich als Lebensorientierung wählt, oder übernommen hat, wo man hineingeboren wurde, davon wird man geprägt, das fließt in alle unsere Handlungen ein, zeigt sich in unseren Begründungen und Rechtfertigungen. „Was die Menschen als Rechtfertigung gelten lassen, – zeigt, wie sie denken und leben“, so Ludwig Wittgenstein (PU 325). So stellt sich theologisch gesehen die Frage nach dem, wie der Gottesbegriff verstanden und wie Gott, der viele Namen hat, adressiert wird, bspw. als letztes Ziel und letzter tragender Grund, als Anwalt der Marginalisierten, als Chiffre und Platzhalter für Unverfügbarkeit, Repräsentation guten Lebens für alle oder Ankerpunkt für die Hoffnung, dass es – im Sinne der Metapher des ‚offenen Himmels‘ – immer noch Möglichkeiten gibt. Es stellt sich auch die Frage, welche Beziehung man mit diesem Vertrauen auf Gott und dem Commitment zu Gott eingeht, was aus dieser Beziehung erfließt, welche Lebensorientierung und Lebenspraxis folgt, als welcher Mensch man sich im Angesicht Gottes begreift und welcher Tradition man folgt oder folgen will. In unse-

rem gemeinsamen Band „Mensch werden“ (Sejdini/Kraml/Scharer, Mensch werden. Stuttgart 2017) haben Matthias Scharer, Zekirija Sejdini und ich Beispiele für religiös-theologische Überzeugungen dieser Art gebracht: die Überzeugung/das Bewusstsein der Geschöpflichkeit und damit die Reduktion von Allmachtsgefühlen, die Würde aller Menschen, die Verantwortung für sich, die anderen und die Welt.

Zusammenfassend könnte man sagen: Der Bildungsprozess ist verbunden mit jenem mühevollen und kritischen Denken, dem Selber-Denken, das das Verhältnis zwischen den einzelnen Dimensionen (Individuen/Personen und ihren Biographien – andere Menschen/Beziehungen/Gruppen – Kontexte – Inhalte/Aufgaben) dar- und herstellt. Für religiöse, aber auch für sich als nicht-religiös verstehende Menschen scheinen mir drei zentrale Haltungskomponenten verhältnis- und prozessbestimmend zu sein: Vertrauen, Hoffnung und Liebe. Sie sind es, die die Bildung und darin zentral das Denken menschenfreundlich, menschenwürdig und den Prozess leb- und durchtragbar machen. Höchst aktuelle Themen wie gutes Leben für alle, Bildungsgerechtigkeit u.a. kommen dadurch ins Spiel. Aber auch das Thema der Spannungen ist hier situiert, wohl ein Grundthema im Leben jedes Menschen und ein Grundthema in allen unseren Tätigkeitsfeldern, speziell im Bereich Bildung.

Spannungsfelder

Spannungen, „Störungen und Betroffenheiten“ (Cohn/Farau. Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Stuttgart 1995, 359), wie man in der TZI sprechen würde, Entgegenstehendes, Konflikte ergeben sich aus der Kontingenz des Daseins. Aus der Kontingenz entsteht die Pluralität der Überzeugungen und Lebensformen, auch der Interessen. Gerade diese Spannungen führen oft zu emotionaler Unruhe, zu epistemischer Unsicherheit und Ratlosigkeit, zu Orientierungslosigkeit. Trotz aller Verunsicherungen und Ungewissheiten aber haben Spannungen Potenzial für Veränderungen, für Neuentwicklungen, theologisch gesprochen, für Umkehr. Spannungen zeigen Unvereinbarkeiten an, die der Auseinandersetzung bedürfen und dadurch vielfach erst Weiterentwicklungen möglich machen.

Ich greife drei Spannungsfelder in den Kontexten Religionspädagogik und Universität im Speziellen heraus. Das erste Spannungsfeld betrifft die Fragen Religion – Rolle von Religion im säkularen Kontext – religiöse Bildung, das zweite die interreligiöse Zusammenarbeit, das dritte bezieht sich auf die Rolle der Universität.

Kontext Religionspädagogik: Religion – säkulare Gesellschaft – religiöse Bildung

Waren Religionen viele Jahrhunderte/Jahrtausende in das gesellschaftliche Leben integrierte Zugänge, ja sogar deckungsgleich mit der Gesellschaft, so werden sie unter den heutigen Bedingungen mehr und mehr zu exzentrischen Phänomenen, jedenfalls im europäischen Kontext und jedenfalls für die meisten christlichen Denominationen. Im öffentlichen Raum, nicht zuletzt in den Wissenschaften, gibt es Berührungängste gegenüber dem Thema Religion bzw. den Religionen. Man schiebt sie schnell ins Private ab. Das hat mit vielen Faktoren zu tun, die hier nur angedeutet werden können, mit berechtigten, aber auch idealisierten Ideen von Aufklärung und deren Anliegen; mit diesbezüglichen Missverständnissen; mit dem wenig selbstreflexiven Machtverhalten der Kirche/n/Religionsgemeinschaften, in unserem Kontext meist der katholischen Kirche, bei dem eine riesige Lücke zwischen Anspruch und Realität bestand und immer noch besteht; mit dem berechtigten Interesse einer weitgehenden Trennung von Religionsgemeinschaften und Staat; mit der Weigerung der Religionsgemeinschaften, neue Wissensbestände anzunehmen; mit der Sorge vor Abhängigkeit, in die Menschen vor allem durch die weitgehend hierarchisch und patriarchal strukturierten Religionsgemeinschaften geraten können.

Diese unterschiedlichen Zugänge und Bewertungen von Religion(en) kulminieren in der Frage der religiösen Bildung in der öffentlichen Schule. Vorderhand deckt der konfessionelle Religionsunterricht diese Frage noch halbwegs ab, jedoch wird er immer angefragter. Ethik und Religionskunde werden als Alternativkonzepte gehandelt. Damit stellt sich die Frage, inwiefern diese Alternativkonzepte das Anliegen konfessionell konnotierter religiöser Bildung einlösen können. Dabei zeigt sich: Ethischer Bildung fehlt wohl, was den Transzendenzbezug betrifft, die Reichweite, die religiöse Bildung kennzeichnet. Religionskundliche Bildung wird dem Selbstverständnis dessen, wie Religionen sich verstehen, speziell mit Blick auf ihre Praxen, nicht gerecht. Es fehlt die Beteiligtenperspektive. Ähnliches ortet Henning Schluss im Hinblick auf das Konzept Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde in Brandenburg; er betont die Notwendigkeit religiöser Bildung aus konfessioneller Perspektive und identifiziert Themen (Schluß, Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse. Wiesbaden 2010, 133–146), die nur eine konfessionell gestaltete religiöse Bildung zur Sprache bringen und bearbeiten kann. Einige seien im Folgenden herausgegriffen bzw. ergänzt und weitergeführt.

- Schon lange nicht mehr ist Glaubensverkündigung im engeren Sinne als katechetische Dimension Ziel religiöser Bildung im öffentlichen Kontext, Ziel des Religionsunterrichts. Sozialisierung in Glauben und christliche Gemeinde ist

stärker Sache der Familien und – aktuell immer mehr – der Gemeinden. In der religiösen Bildung im Religionsunterricht ist, wie es viele Kolleg*innen in der Religionspädagogik, aber auch die Deutschen Bischöfe zu den Herausforderungen des Religionsunterrichts 2005 betonen, religiös-weltanschauliche Urteilsfähigkeit, religiöse Orientierungsfähigkeit bzw. religiös-weltanschauliche Entscheidungsfähigkeit das zentrale Anliegen.

- Dieses Ziel der Urteils- und Orientierungsfähigkeit kann aber nur erreicht werden, wenn Schüler*innen das Religiöse, wie es Rudolf Englert (Englert, Was wird aus Religion. Ostfildern 2018, 31–34) bezeichnet, aus bzw. von der Beteiligtenperspektive nachvollziehen lernen, daraus ein Gespür für die Fragen des Lebens, des ‚offenen Himmels‘ und – in diesem Sinne – der Transzendenz in ihren unterschiedlichsten Formen entwickeln.
- Ein weiteres Ziel konfessionell ausgerichteter religiöser Bildung in der Schule sollte die interreligiöse Bildung sein, die, sollte sie nicht ‚cybermäßig‘ und ‚blutleer‘ sein, aus der Innenperspektive von Religionen erfolgen muss. Hier kommen Religionen in die Lage, Lernfrüchte zur Verfügung zu stellen. Interreligiöse Arbeit, im Austausch von Intra- und Inter-Perspektiven und in Kooperation mit Ethik, sollte eine Aufgabe religiöser Bildung der Zukunft sein. Dafür werden jedoch neue Modelle von Religionsunterricht benötigt, neue kooperative Konzepte, die unter Beteiligung auch wissenschaftlich-religionspädagogischer Kompetenzen entwickelt werden müssen.
- Speziell im Kontext von Überlegungen zum Transreligiösen taucht immer mehr die Verantwortung der Religionen für den gemeinsamen Kontext, in dem wir leben, auf. Die großen Herausforderungen rund um unsere Erde werden immer mehr zur Aufgabe – auch der Religionen. Inter- und transreligiöse und -disziplinäre Kooperationen sind unerlässlich. In diesem Sinne sollten die Religionen – gemeinsam – Früchte ihrer Arbeit für die Gesellschaft und ein gutes Leben für alle zur Verfügung stellen und einen wichtigen Beitrag für religiöse Bildung leisten.
- Was – den Überlegungen von Henning Schluss entsprechend – im Kontext religiöser Bildung noch zentral ist, ist die Selbstaufklärungsarbeit der Religionsgemeinschaften, nach innen und nach außen. Hier leisten Religionslehrer*innen schon viel Arbeit. Gleichzeitig muss das auch Aufgabe von allen Vertreter*innen von Kirchen und Religionsgemeinschaften sein. Professionalität, Kommunikation, Transparenz und Leitungskompetenz müssen gewisse Standards erreichen, hier ist Weiterentwicklung erforderlich, wie am Thema

Missbrauch deutlich wird. Auch sollte die Integration von neuen Wissensbeständen, wie z. B. das Genderthema, aber auch viele andere Themen, die in säkularen Institutionen mittlerweile schon gewisse Standards erreicht haben, von den Religionsgemeinschaften geleistet werden.

Kontext Religionspädagogik: Interreligiöse Zusammenarbeit

Das zweite Spannungsfeld ist der interreligiösen Zusammenarbeit in Bildungsinstitutionen, seien es Schule oder Universität, gewidmet.

Immer mehr ist die interreligiöse Kooperation eine zukunftssträchtige Form, in der religiöse Bildung als Allgemeinbildung im öffentlichen Raum sach- und menschengerecht, aber auch perspektivisch betrieben werden kann.

Unsere interreligiöse Arbeit in Innsbruck kennzeichnet viele Aspekte, zwei davon greife ich im Besonderen heraus: Die Methodologie interreligiöser Arbeit in Lehre und Forschung sollte aus meiner Perspektive erstens mit Aufmerksamkeit auf Prozesse erfolgen. Vorbild könnte das oben erwähnte mehrperspektivische Bildungsmodell sein. Die interreligiöse Zusammenarbeit, zweitens, lebt vom kritischen Denken, näher hin vom selbst-kritischen Denken. Beide Aspekte markieren Spannungsfelder.

- *Prozessperspektive und Selbstkritik*

Sehr oft, vor allem auch in der interreligiösen Arbeit anderer theologischer Fächer, kann man wahrnehmen, dass die Perspektive auf einem materialen Verständnis liegt: Es geht um das Vergleichen von Texten, von theologischen Theorien, Auffassungen und Überzeugungen. Mitunter wird wenig bedacht, unter welchen Umständen diese gemeinsame Arbeit vor sich geht, wie die Zusammensetzung der Forschungsgruppen erfolgt, welche Perspektiven aufeinander wirken, was die Interaktion der Forschungsgruppen prägt, welche gesellschaftlichen Einflussfaktoren wie z. B. die Dynamik Mehrheitsgesellschaft und Minderheiten gerade auch für Forschung und Lehre eine Rolle spielen, welche Stereotypen die Zusammenarbeit prägen usw. In unserem gemeinsamen religionspädagogischen Konzept versuchen wir dies mitzureflektieren und im Hinblick auf die Methodologie weiterzuentwickeln.

Wie manche auch heute bei der Tagung schon gehört haben, eröffnet ein selbst-kritischer Zugang den kommunikationstheoretisch reflektierten Blick für die Problematik eigener Wahrnehmungs- und Kommunikationsmuster, eigener Vorur-

teile, vor allem, was deren Wirkungen betrifft. Man ist ja in der Regel viel zu wenig aufmerksam auf die Wirkungen, die sich mit einem kommunikativen Akt einstellen. Als Beispiel verwende ich das Kommunikationsmuster des sogenannten ‚Othering‘ (vgl. die Forschungen von Said/Spivak/Freuding/Brandstetter): In der geistesgeschichtlichen Phase der Postmoderne hat das Motiv des Fremden und die Rede vom Fremden und Anderen – auch in Reflexion auf die Ursachen von Fremdenfeindlichkeit, die mitunter im Nicht-Ertragen-Können eigener fremder Anteile geortet wurde – eine breite und durchaus berechnete Verwendung gefunden. Viele von uns, auch ich, haben immer wieder vom Fremden und Anderen gesprochen und geschrieben. Erst in der Reflexion auf die Wirkung derartiger Denkkonstrukte und im gesellschaftlichen Kontext wurden manche Konsequenzen deutlich, dass nämlich die so Adressierten – in der Regel Angehörige von Minderheitsgruppen – im Banne dieser Reden kaum mehr Chancen haben, aus den Wirkungen der Zuschreibungen vom Fremden und Anderen herauszukommen, d.h., es wurde das herbeigeredet, was man – vielleicht – verhindern wollte.

Ein weiteres Beispiel für spaltende Tendenzen sind vorurteilsbehaftete Narrative, die in allen Gruppen und auf allen Seiten vorkommen.

- *Vorurteilsbehaftete Narrative: Mezquita und Hagia Sophia*

Christlicherseits wird immer wieder das Narrativ erzählt, dass die Verquickung von Moschee/Mezquita und Kathedrale in Cordoba ein Beispiel friedlicher interreligiöser Koexistenz sei. Bei näherer Betrachtung wird deutlich, dass diese Verquickung ein Ergebnis von Gewalttaten im Zuge der Reconquista war und es sich eher um eine Vergewaltigung der Moschee durch den Bau einer Kathedrale im 16. Jahrhundert handelt, die der Mezquita aufgefropft wurde. Bis heute dürfen die Muslime dort nicht beten. Als Reaktion auf diesen Hinweis wird dann meist das Beispiel der Hagia Sophia in Istanbul erwähnt, die einem ähnlichen Schicksal zum Opfer gefallen ist, aber unter umgekehrten Vorzeichen: der Herrschaft der Muslime. Die Frage ist, wie wir mit diesen Perspektiven umgehen. Offenkundig ist, dass auf beiden Seiten Macht und Machterhalt sowie auch Angst eine große Rolle spielen, vielleicht die größte Rolle aber fehlendes Vertrauen. In Cordoba wurde mehrmals schon die Idee eines interreligiösen Zentrums vorgebracht. Bis jetzt konnte die katholische Kirche dem nicht zustimmen, ebenso wenig wie die türkische Regierung im Fall der Hagia Sophia. Nilüfer Göle, Soziologin, türkischstämmige Französin (Göle, *Europäischer Islam*. Berlin 2016), beschreibt ihre Hoffnung, dass gerade aus diesen Spannungen eine neue Kultur des Mitein-

anders entstehen kann, eine neue Kultur in Europa, die ein „Gewebe“ (16), wie Göle schreibt, aus unterschiedlichen Überzeugungen darstellt. Ein Raum neuer Möglichkeiten kann entstehen, eine neue europäische Kultur, die auch Religion/ das Religiöse integriert und die Vielfalt der Religionen anerkennt, die Christ*innen und Muslim*innen, beide, und noch andere, in Cordoba beten lässt.

Kontext Universität: Im Zwischen

Es sei mir erlaubt, noch einen letzten kurzen Blick auf ein Spannungsfeld zu werfen, das die Universität als solche betrifft. Ich bin darin keine Fachfrau, gleichzeitig ist mir die Zukunft der Universität ein großes Anliegen. Immer wieder, in verschiedenen Gremien, nicht zuletzt im Senat der Universität Innsbruck, diskutieren und reflektieren wir die Aufgaben der Universität. In all diesen Themen, die wir zu bearbeiten haben, wird u. a. ein Spannungsfeld sichtbar: Auf der einen Seite werden Freiheit von Forschung und Lehre als zentral angesehen, sie sind ja auch rechtlich verankert. Auf der anderen Seite gibt es politische Vorgaben der europäischen und nationalen Bildungspolitik, die mit Budgetvergabe zu tun haben. Daraus entstehen Spannungsfelder. Die Universitäten, so schreibt der Soziologe Christian Baier (Baier, Reformen in Wissenschaft und Universität aus feldtheoretischer Perspektive. Köln 2017) über die deutschen Universitäten, unterliegen einem großen Veränderungsprozess, von Stätten der Freiheit seien sie zu Stätten geworden, die in Wettbewerb und Ökonomisierung mit den vielfältigsten Erscheinungsformen verstrickt wurden und werden, sodass sich „das traditionelle Verständnis von Universität als lockerer organisationaler Rahmen für Forschung und Lehre“ (197) auflöse.

Die Reformen, die Wettbewerbsorientierung und Ökonomisierung mit sich brachten, so Baier weiter, würden die etablierten Strukturen und die traditionell funktionierende Universität schwächen. In der Zukunft würden sich zwei Gruppen gegenüberstehen, deren Wertvorstellungen sich immer weiter auseinanderbewegen: Wissenschaftler*innen und Angestellte der Hochschulverwaltung. (197–198)

Meiner Wahrnehmung nach braucht dieses Spannungsfeld die Aufmerksamkeit der Leitungsorgane der Universität. Im Sinne einer tragfähigen Zukunft, speziell einer Volluniversität, ist es zentral, beide – und noch weitere – Positionen miteinander zu vermitteln. Gleichzeitig steht wohl an, angesichts des Kontextes die Bemühungen um die Entwicklung des Standortes und speziell auch die Entwicklung der Universität als Bildungs-, nicht nur als Forschungsinstitution weiterzuführen und kreative Lösungen anzudenken.

Leben in Spannungsfeldern

Nun möchte ich uns nicht mitten in der Debatte rund um das Denken ohne Geländer, das Bildungsverständnis, die Spannungsfelder stehen lassen. Gleichzeitig gibt es keinen rezeptartigen Ausweg aus den Spannungsfeldern, wir können sie nicht hinter uns lassen.

Theologisch inspiriert könnte man es vielleicht so formulieren: Es braucht die Haltung, sich in die mitunter widersprüchlichen Fragen und Prozesse hineinzugeben, die mühsame ‚Pilgerarbeit‘ des dichten Denkens und tiefen Bedenkens in Vernetzung von Personen und ihren Geschichten, Interaktionen und Gruppen, Aufgaben und Kontexten auf sich zu nehmen, unter oft schwierigen Bedingungen diese Prozesse voranzutreiben, Verhältnisbestimmungen vorzunehmen, die Unverfügbarkeit und Unsicherheit auszuhalten, die Ziele nicht aus den Augen zu verlieren, und das vielfach ohne Geländer.

Religiöse Menschen würden sich in diesen Prozessen an die Transzendenz/an Gott wenden, die Weisheit der Religion/en erfahren und Kraft daraus beziehen. Andere erfahren dies durch andere Quellen. Zentral ist die Aufmerksamkeit für diese Quellen, aus denen wir empfangen und die wir nicht selbst geschaffen haben.

In diesem Sinne können die Haltungskomponenten von Vertrauen, Hoffnung und Liebe richtungsweisend und begleitend im mehrperspektivischen Bildungsdenkprozess sein.

Axel Corti (Corti, *Der Schalldämpfer*. Wien 1994) sagte in seiner letzten Sendung „Der Schalldämpfer“ vor seinem Tod: „Unser Herz ist tief. Aber wenn wir nicht hineingedrückt werden, gehen wir nie bis auf den Grund. Und doch: Man muss auf dem Grund gewesen sein, darum handelt sich´s.“ (187) Genau das ist es, was Hannah Arendt wohl mit ‚Denken‘ meint und was uns das Denken abverlangt.

Abschließender Dank

Nach der inspirierenden Abschiedsvorlesung von Martina Kraml würdigte Zekirija Sejdini, Leiter des Instituts für Islamische Theologie und Religionspädagogik, die außerordentlichen Leistungen Martina Kramls. Er betonte dabei insbesondere die interreligiöse Zusammenarbeit in Forschung, Lehre und Verwaltung und bedankte sich im Namen des Teams der katholischen und islamischen Religionspädagogik mit einem Video, in dem Wegbegleiter*innen aus verschiedenen Tätigkeitsfeldern ihre Wünsche für den kommenden Lebensabschnitt zum Ausdruck brachten.

Christian Feichtinger

Rezension zu:

HERBST, JAN-HENDRIK:

Die politische Dimension des Religionsunterrichts. Religionspädagogische Reflexionen, interdisziplinäre Impulse und praktische Perspektiven, Paderborn: Brill / Schöningh 2022 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 31).

Der Autor

Univ.-Doz. DDr. Christian Feichtinger, Senior Lecturer und Universitätsassistent am Institut für Katechetik und Religionspädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz.

Univ.-Doz. DDr. Christian Feichtinger
Karl-Franzens-Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78 B/II
A-8010 Graz
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3189-4329>
e-mail: christian.feichtinger@uni-graz.at



Ein politisch orientierter Religionsunterricht bzw. eine entsprechende Religionspädagogik wird traditionell mit sogenannten ‚problemorientierten‘ Ansätzen der 1960er- und 1970er-Jahre assoziiert. Nachdem diese politische Dimensionierung der Religionspädagogik zwischenzeitlich an Bedeutung verloren hat, erfährt sie nun seit einigen Jahren eine bemerkenswerte Renaissance, verbunden mit dem *public turn* einer ‚öffentlichen Religionspädagogik‘. Dies trägt nicht zuletzt der Tatsache Rechnung, dass die gegenwärtige Religionspädagogik in einem politisch aufgeladenen sozialen Kontext agiert, der von zentralen Schlüsselproblemen wie Flucht, Migration, Klimakrise, Krieg oder dem Aufkommen neuer Nationalismen geprägt ist.

Entscheidend zu diesem Wiederaufleben einer politischen Religionspädagogik in den letzten Jahren beigetragen hat Jan-Hendrik Herbst. Mit seiner Dissertationsschrift *Die politische Dimension des Religionsunterrichts* hat Herbst nun eine eindrucksvolle (vorläufige) Summa seiner intensiven Auseinandersetzungen mit der Thematik vorgelegt, mit dem Ziel, „einen politischen Religionsunterricht auf der Höhe der Zeit“ (17) zu entwickeln. Die Forschungsfrage der Arbeit lautet daher:

Welche konzeptionellen Leitlinien und -vorstellungen (1), didaktischen Gründe (2) und konkrete Praxisorientierungen (3) lassen sich für einen politischen Religionsunterricht auf der Höhe der Zeit anführen, wenn sowohl die Probleme, Defizite und Aporien als auch die Potenziale und Perspektiven der politisch orientieren Konzeptionen der religionspädagogischen Reformdekade um 1968 im Spiegel der gegenwärtigen Debatte um eine neue politische Religionspädagogik angemessen beachtet werden? (ebd.)

Wie schon in der Forschungsfrage anklingt, weiß der Autor um die historische Verstrickung eines politischen Religionsunterrichts. Er legt daher in der Mitte seiner Arbeit eine ausführliche historische Analyse der politischen Reformdekade der Religionspädagogik vor, um einerseits deren Potenziale weiterzuentwickeln, andererseits aber deren Fallstricke und Aporien nicht zu reproduzieren (215–303). Zuvor führt Herbst mit beeindruckender Tiefe und Reflexivität zur Thematik hin, legt methodische und wissenschaftstheoretische Grundlegungen dar und analysiert zentrale Herausforderungen eines politischen Religionsunterrichts: die Verstrickung des Religionsunterrichts selbst in politische Konstellationen, die Entwicklung einer umfassenden politischen Grundperspektive des Religionsunterrichts sowie das Problem einer politisch-religiösen Positionalität (5–214).

Nach der schon angesprochenen historischen Reflexion folgen die Formulierung und Begründung von Leitlinien eines politisch dimensionierten Religionsunter-

richts (303–396) sowie Konkretisierungen dieser Leitlinien anhand von praktischen Perspektiven und Fallbeispielen, um die Praxistauglichkeit der Überlegungen kritisch zu prüfen (401–406). Im abschließenden Resümee sowie in der Formulierung von Desideraten und Grenzen (S. 507–522) zeigt sich am Ende wieder die methodische und reflexive Sorgfalt und Akribie von Herbsts Arbeit.

Entscheidend für Herbsts vorgelegten Entwurf ist die politische *Dimension* des Religionsunterrichts, ein Begriff, der den Anspruch ausdrückt, „dass der Religionsunterricht immer schon politisch ist“ (30), was es zugleich notwendig macht, „ein integrales Konzept politischer Religionsdidaktik zu entwickeln, bei dem das Politische *alle* didaktischen Fragestellungen *mit*betrifft“ (401). Herbsts Grundannahme ist also, dass das Politische keinen Sonderbereich religionspädagogischer Überlegungen oder Themen darstellt, sondern eine Grundstruktur, der sich Religionspädagogik nicht entziehen kann. *Alles* ist politisch oder kann politisch werden; selbst vermeintlich ausschließlich ‚religiöse‘ Themen wie Trinität, Riten, Eucharistie, Christologie oder die Biographie des Paulus weisen, wie Herbst darlegt, imminente politische Dimensionen auf, weshalb „das Politische [...] eine durchgängige didaktische Grundperspektive religiöser Bildung darstellt“ (122) – und schließlich ist auch der Religionsunterricht selbst in politische Zusammenhänge involviert.

Dabei arbeitet Herbst auch den besonderen Beitrag eines konfessionellen Religionsunterrichts für das Anliegen der politischen Bildung in der Schule heraus. Er weist auf dessen besondere Potenziale hin, die von anderen Fächern nicht im selben Maße eingelöst werden können, nicht zuletzt, „weil das Politische auch ein durchgängiges Moment christlicher Religion ist“ (344).

Mit Blick auf politische Bildung sucht Herbst auch Gesprächspartner und theoretische Fundierungen außerhalb der Theologie, die zugleich theologisch anschlussfähig sind. Diese findet er vor allem in der Kritischen Theorie sowie unterschiedlichen Gesellschaftstheorien, i. B. in Bourdieus Ungleichheitssoziologie, im Postkolonialismus sowie in Foucaults Ansatz der Gouvernementalität, besonders in der Rezeption durch Bröckling (300–313). Herbsts Verständnis von politischer Bildung ist daher stark kritisch-emanzipatorisch geprägt; konstitutive Begriffe wie ‚Widerstand‘, ‚Kritik‘, ‚Ungehorsam‘ oder ‚Protest‘ ziehen sich als roter Faden durch die Arbeit. Dieses Verständnis wird in den Fallbeispielen am Ende des Buches noch einmal verdeutlicht. Zu fragen wäre, ob die starke Orientierung an dieser kritisch-emanzipatorischen Ausrichtung nicht andere Aspekte politischen Agierens und öffentlichen Handelns zu stark überlagern und ob poli-

tische Bildung sich hauptsächlich oder primär als Widerstandsort verstehen muss.

Herbst macht sich in seinen Überlegungen klar für eine politische und religiöse Positionalität der Lehrperson im Unterricht stark. Diese eindeutige Positionalität wird von ihm performativ auch selbst in seiner Arbeit verwirklicht, sie drückt sich aus in seinem von Hannah Arendt beeinflussten Politikverständnis, durch die Nähe zu verschiedenen sozialwissenschaftlichen Theorien (s. o.) sowie vor allem durch die Auswahl seiner immer wieder eingestreuten Beispiele, die eigenen Inklusions- und Exklusionsmechanismen folgen – als Ausdruck eben seiner spezifischen Positionalität. In diesen klaren Positionierungen liegen zweifelsohne die ersten Orte für Rückfragen, Diskurse oder Ergänzungen, die sich aus anderen Positionierungen ergeben, etwa mit Blick auf das vorgelegte umfassende Politikverständnis oder die Auswahlkriterien der gewählten Beispiele.

Insgesamt legt Jan-Hendrik Herbst mit der vorliegenden Arbeit ein Standardwerk der politischen Religionspädagogik vor. Es besticht durch beispiellose analytische und reflexive Tiefe und bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte für Weiterentwicklungen des Fachs. *Die politische Dimension des Religionsunterrichts* sollte religionspädagogische Diskurse und Konzeptionen nachhaltig prägen.

Monika Jakobs

Rezension zu:

REESE-SCHNITKER, ANNEGRET / BERTRAM, DANIEL / FRÖHLE, DOMINIC (Hg.):

Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale, Stuttgart: Kohlhammer 2022 (= Religionspädagogik innovativ 45).

Die Autorin

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Monika Jakobs, emeritierte Professorin für Religionspädagogik an der Universität Luzern/Schweiz.

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Monika Jakobs

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8776-3320>



Gespräche sind im Religionsunterricht nach wie vor der zentrale Akt unterrichtlichen Handelns, ihre intentionale oder unbewusste Gestaltung ein entscheidender Faktor gelingender Lernprozesse. Wie sie ablaufen, ist jedoch empirisch kaum erforscht. Diese Lücke füllt der vorliegende Band, der im Zusammenhang mit der Kasseler Unterrichtsgesprächsstudie entstanden ist.

Der A-Teil besteht in einer Bestandsaufnahme zum Thema „Unterrichtsgespräche“ in der religionspädagogischen Debatte. Reese-Schnitker bietet im ersten Beitrag eine umfassende Klärung des Begriffs „Gespräch“ und führt weiter zur Thematik Unterrichtsgespräch, seinen Formen und seiner Problematik. Unterrichtsgespräche im Plenum, und diese sind hier gemeint, sind wegen der institutionellen Rahmenbedingungen mit ihren spezifischen Zielen und Rollen von vornherein asymmetrisch. Dabei ist der Kontext, welcher sie rahmt, nicht widerspruchsfrei, etwa durch sich widersprechende Bildungsziele. Nichtsdestotrotz ist die Gestaltung von Unterrichtsgesprächen in jeglichen didaktischen Ansätzen von zentraler Bedeutung. Da der Religionsunterricht zu den Fächern gehört, in denen die Stärkung der Sprachfähigkeit elementar ist, gilt dies in besonderem Maße. Die Ziele, die durch das Unterrichtsgespräch erreicht werden sollen, zeigen, dass man sich viel davon erwartet: Förderung und Sichtbarmachen von Denk- und Lernprozessen, Einübung von Argumentieren und Kommunikation mit vielfältigen Personen und Positionen. Ein Spezifikum des Religionsunterrichts besteht darin, dass auch Gefühle und Einstellungen in Sprache kommuniziert werden sollen. Vielleicht gerade wegen seiner hohen Bedeutung steht das reale Unterrichtsgespräch auch immer wieder in der Kritik. Der Einleitungsbeitrag vermag das vielschichtige Tableau, auf dem sich die Kasseler Unterrichtsgesprächsstudie platziert, auszufalten und zeigt dabei schon implizit die Grenzen des empirischen Ansatzes auf.

Eine begriffliche Vertiefung bietet Daniel Bertram. Dabei führt er in die Unterscheidung zwischen unterrichtlicher Alltagskommunikation und echtem Unterrichtsgespräch hinein. Diese Frage wird sich für die Anlage der empirischen Untersuchung als grundlegend erweisen. In den weiteren Beiträgen des Teils A werden zusätzliche religionspädagogische Bezüge zum Thema von ausgewiesenen, nicht an der Studie beteiligten Autor*innen präsentiert, so etwa zur religiösen Sprachbildung, zum Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen, zu Geschlecht, zur Kommunikative Theologie u.v.m. Den roten Faden der unterschiedlichen Perspektiven bilden die gleichen Fragen: Worin besteht die Qualität eines Unterrichtsgesprächs? Welche Lernprozesse kann man damit initiieren?

Wie kann es gelingen, Lehrende und Lernende in echte Unterrichtsgespräche zu involvieren?

Teil B widmet sich der Kasseler Studie im Detail. Die Datenerhebung fand zwischen 2009 und 2015 in 63 Schulstunden mittels Videografie und teilnehmender Beobachtung im vorwiegend katholischen Religionsunterricht der Klassen 6 – 10 in den deutschen Schultypen Realschule und Gymnasium statt. Der Fokus der Untersuchung liegt bei der Identifizierung von Strategien und Mustern von Unterrichtsgesprächen in der Praxis sowie der Analyse des fachdidaktischen Potenzials der verschiedenen Gesprächsvarianten. Unterschieden werden vier verschiedene Muster von Gesprächen: echtes Unterrichtsgespräch (UG), Unterrichtsgespräch im Ping-Pong-Modus (UGLS), Gespräch als Reihung der Beiträge von Schüler*innen (UGS) und Lehrer*innenvortrag in verteilten Rollen (UGLV). Das UG wird charakterisiert als „mindestens dreipolige thematisch verbundene Interaktion“, in welchem der gegenseitige Bezug von Schüler*innenäußerungen deutlich erkennbar ist. Das UGLS wird strukturiert durch einen Wechsel zwischen der Lehrperson und den Lernenden. Wenn das Gespräch lediglich aus unkommentierten und mehr oder weniger zusammenhangslosen Schüler*innenbeiträgen besteht, so wird dies als UGS identifiziert. Das UGLV bezeichnet einen vom Lehrvortrag bestimmten Stil, dessen Gesprächsimpulse lediglich die Sicherung oder Wiederholung des Vorgetragenen anzielen. (194)

Im von den Studienautor*innen untersuchten Sample nehmen Gespräche im Plenum etwa ein Drittel der Lernzeit ein mit recht geringer Varianz zwischen den Lerngruppen. Davon sind fast die Hälfte Ping-Pong-Gespräche, was darauf hindeutet, dass der Unterricht sehr stark lehrpersonenzentriert ist. Nur knapp ein Sechstel konnten als echte UG identifiziert werden mit erheblichen Unterschieden zwischen den verschiedenen Lerngruppen. Ein Drittel besteht aus aneinandergereihten Beiträgen der Lernenden, die jedoch meist an die Lehrperson gerichtet sind. UGLV werden nur selten beobachtet.

Angesichts dieser Studienergebnisse sich die Frage, von welchen Faktoren die Gespräche abhängig sind. Ungünstige räumliche Bedingungen erweisen sich als hindernd, ebenso die Atmosphäre in der Lerngruppe, die sich positiv oder negativ auswirken kann. Dabei fällt im Hinblick auf die ausgewählten Lerngruppen auf, dass eine aus mehreren Klassen zusammengesetzte Lerngruppe diesbezüglich eine besonders hohe Herausforderung darstellt.

Als wichtiger Faktor für die Gesprächsaktivität der Lernenden, sei dies im UG oder im UGS, erweist sich die Intervention der Lehrperson: „Je mehr sich eine

Lehrkraft einmischt, desto weniger intensiv ist das Gespräch.“ (241) Dabei ist aber noch keine Aussage über die inhaltliche Qualität dieser Beteiligung getroffen; es scheint so, als bedürfe es hierbei tatsächlich einer stärkeren Intervention der Lehrperson, die allerdings nicht quantitativ verstanden werden darf. Vielmehr kann eine Lehrperson durch einen höheren Gesprächsanteil den Gesprächsfluss behindern. Auffällig ist auch, dass Lehrpersonen recht zurückhaltend mit ausgesprochen theologischen Inputs sind, obwohl es bei den Unterrichtsstunden um die Gottesfrage geht. Dabei würde sich die fachliche Auskunftsfähigkeit positiv auf die Gesprächsatmosphäre auswirken. Noch weniger nutzen die Lehrkräfte die positive Wirkung metakognitiver Überlegungen. Etwas ernüchternd scheint auch das Ergebnis, dass der Erfahrungsbezug der Gespräche negativ mit dem Gesprächsanteil der Lehrperson korreliert und dass korrelative Lernprozesse bei nur einem Drittel der untersuchten Gespräche identifiziert werden konnten.

Schaut man auf die Gesprächsformen im Einzelnen, so erweist sich der Ping-Pong-Modus als nicht so negativ, wie man es erwarten mag. In diesem Modus beteiligen sich meist viele Lernende und es werden oft theologische Themen verhandelt. Allerdings sind auch hier nur wenig korrelative Lernprozesse zu beobachten. Wenn Gespräche als Reihung von Beiträgen der Lernenden stattfinden (UGS), ist der Erfahrungsbezug höher und die Gesprächsatmosphäre besser, wobei die fachliche Auskunftsfähigkeit sinkt. Auch hier beteiligen sich viele Schüler*innen, nehmen allerdings häufig nicht Bezug aufeinander. Erwünschte Effekte wie korrelatives, eigenständiges Lernen finden tatsächlich in hohem Maße im echten Unterrichtsgespräch statt. In den Feinanalysen wird dem Gelingen von Korrelation noch einmal ein eigener Beitrag gewidmet. Hierbei wird betont, dass eine große Schüler*innensteuerung und -beteiligung und das Sich-Zurücknehmen der Lehrperson korrelative Verstehensprozesse eher fördert. Ebenso ist eine offene und vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre für das Gelingen von Korrelation unabdingbar.

In der empirischen Untersuchung wurden zudem bezüglich der Gesprächsqualität Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrpersonen und ihren didaktischen Grundprinzipien festgestellt. Dies wird besonders in den Gesprächsfeinanalysen beziehungsweise der Charakterisierung der einzelnen Lerngruppen und Lehrpersonen deutlich.

Wie bei allen nicht repräsentativen Studien ist mit den numerischen Ergebnissen vorsichtig umzugehen. Beim Blick auf die einzelnen Lerngruppen und ihre Lehrkräfte mag man der Versuchung erliegen, die unterschiedlichen Ergebnisse doch

wieder auf die sog. Lehrerpersönlichkeit zu schieben, ein Konstrukt, das unterrichtliches Handeln zu sehr von seinen Rahmenbedingungen abstrahiert.

Als äusserst hilfreich erweist sich jedoch das Buch, auch über die Studie hinaus, im Hinblick auf die Instrumente der Gesprächsbeobachtung. Die Ergebnisse verweisen auf Desiderate der Lehrer*innenbildung, wo offensichtlich keine Instrumente für nicht-ideale Klassen entwickelt werden, aber auch auf die Lehrkultur selbst, bei der nach wie vor das angeleitete Lernen durch eine Person in einer Klasse alternativlos zu sein scheint.

Das Buch ist ein Referenzwerk für alle, die sich mit Unterrichtsgesprächen befassen.

Ulrich Kropač

Rezension zu:

ROOSE, HANNA:

Evangelische Schulen zwischen Bekenntnisorientierung und Öffnung für alle. Empirische Beobachtungen zu Dimensionen evangelischen Profils in Selbstdarstellungen und religionsunterrichtlicher Praxis, Münster / New York: Waxmann 2022 (= Schule in evangelischer Trägerschaft 22).

Der Autor

Prof. Dr. Ulrich Kropač, Lehrstuhl für Didaktik der Religionslehre, für Katechetik und Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.

Prof. Dr. Ulrich Kropač
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
Theologische Fakultät
Ostenstraße 26-28
D-85072 Eichstätt
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6651-8203>
e-mail: ulrich.kropac@ku.de



Forschungsinteresse

Hanna Rooses (= Vf.) Studie ordnet sich in eine religionspädagogische Problemstellung ein, die in den letzten Jahren an Breite und Tiefe gewonnen hat, seitdem sich die Folgen von Säkularisierungsprozessen in Deutschland (und anderen Ländern) immer stärker bemerkbar machen: Wie sind Bildungsangebote der christlichen Kirchen auszurichten, wenn sie einerseits dem eigenen Bekenntnis verpflichtet bleiben wollen, andererseits aber den Anspruch erheben, ‚für alle‘ von Relevanz zu sein? Ihr spezifisches Forschungsinteresse formuliert Vf. wie folgt: „Die Studie beobachtet [...] *aus der Perspektive von Selbstentwürfen evangelischer Profils*, wie evangelischer Religionsunterricht an Schulen in evangelischer Trägerschaft die Spannung zwischen Bekenntnisorientierung und Öffnung für alle bearbeitet und zugleich hervorbring[t].“ (10) Zweierlei wird aus dieser Zielsetzung erkennbar: Es geht zum einen um evangelischen *Religionsunterricht* an evangelischen Schulen, also nicht um das Schulleben als Ganzes, und es geht zum anderen um empirische *Beobachtungen*, also nicht um Handlungskonzepte für den Religionsunterricht.

Inhalt und Struktur der Studie

Die Studie entfaltet die Problemstellung in sieben Kapiteln, denen ein Vorwort vor- und ein Literaturverzeichnis sowie eine Auflistung der Homepages der betrachteten Schulen in evangelischer Trägerschaft nachgeschaltet sind.

Das *erste Kapitel* expliziert die Anlage der Studie. Vf. führt hier u.a. aus, dass nicht das Profil einzelner evangelischer Schulen im Vordergrund steht, sondern deren evangelische Trägerschaft; dass nicht das gesamte Schulleben den Untersuchungsgegenstand bildet, sondern vor allem der evangelische Religionsunterricht; dass es nicht um die Selbstbeschreibung der Akteur*innen (etwa der Religionslehrkräfte) geht, sondern um „eine Fremdbeschreibung, die kein unmittelbares Handlungswissen generiert“ (21). Werner Helsper u.a. folgt Vf. darin, drei Ebenen von Schulkultur zu unterscheiden: das ‚Reale‘, womit das rechtliche und institutionelle Bedingungsgefüge gemeint ist; das ‚Imaginäre‘, worin sich die Selbstdarstellung einer Schule ausdrückt; das ‚Symbolische‘, worunter die faktischen Interaktions- und Kommunikationsprozesse im Raum der Schule zu verstehen sind, vor allem die Unterrichtspraxis. Diese Differenzierung schlägt sich unmittelbar in den folgenden drei Kapiteln nieder, die nach Umfang und Gewicht sehr unterschiedlich ausfallen.

Das *zweite Kapitel*, das auf die Ebene des ‚Realen‘ referiert, umfasst lediglich vier Seiten. Hier werden rechtliche, curriculare und organisatorische Vorgaben für evangelische Schulen und den evangelischen Religionsunterricht zusammengestellt.

Das *dritte Kapitel* bezieht sich auf die Ebene des ‚Imaginären‘. Mit zwölf Seiten nimmt es vom Umfang her im Gesamt des Buches gleichfalls eine zurückgenommene Stellung ein. Nichtsdestoweniger werden hier wichtige Bausteine für die Studie bereitgestellt. So wird geklärt, was ‚das Evangelische‘ einer Schule in evangelischer Trägerschaft ausmacht. Dazu werden die Selbstaussagen ausgewählter Schulen auf deren Homepages analysiert. Es zeigt sich, dass die für diese Schulen typische Spannung zwischen Universalität (= Öffnung für alle) und Partikularität (= Bekenntnisgebundenheit) nicht nur Problem, sondern zugleich Programm ist. Die Realisierung dieses Programms geschieht in doppelter Weise: abgrenzend, indem eine Absetzbewegung von Schulen in staatlicher Trägerschaft mit den darin zutage tretenden Säkularisierungstendenzen erfolgt, vermittelnd, indem beide Pole aufeinander bezogen werden. Vf. unterscheidet hier fünf Dimensionen der Vermittlung: positionell – performativ – ethisch – inklusiv – dialogisch (vgl. 38-44). Dieses Ensemble bildet das Raster für die Untersuchung von Unterrichtseinheiten im folgenden Kapitel.

Das *vierte Kapitel* greift die Ebene des ‚Symbolischen‘ auf, also die unterrichtliche Praxis. Es bildet nach Umfang, Positionierung und Gewichtung die Mitte des Buches. Das Sample umfasst sechs Einheiten evangelischen Religionsunterrichts (unklar ist, warum im Text selbst von sieben Einheiten die Rede ist, vgl. 46). Vf. macht deutlich, dass die im ersten Kapitel eingeführten Ebenen des ‚Realen‘, des ‚Imaginären‘ und des ‚Symbolischen‘ in keinem Ableitungsverhältnis stehen. Konkret: Programmatische Selbstbeschreibungen evangelischer Schulen „lassen keine Rückschlüsse darauf zu, was in der Praxis passiert“ (45). Vf. stellt in diesem Kapitel detailgenau die Unterrichtseinheiten vor und analysiert sie längs des im dritten Kapitel entwickelten fünfdimensionalen Schemas.

Die präzise Arbeit im vierten Kapitel ist vonnöten, um den Forschungsertrag nachvollziehbar zu machen. Andererseits gerät gerade dadurch die Lektüre mühsam. Eilige Leser*innen werden deshalb zügig zum *fünften Kapitel* übergehen, das die Ergebnisse der vorangegangenen drei Kapitel gut lesbar bündelt. Vf. präsentiert hier verschiedene Einsichten, die nachdenklich stimmen. Ein Beispiel: Es zeigte sich in den Unterrichtsstunden, dass die Lehrkräfte durchgehend eine eigene Positionsbestimmung zu religiösen Fragen vermieden – entgegen der kirchlichen und schulischen Erwartungshaltung, für ihr Glaubensbekenntnis ein-

zustehen. Ein weiteres: Das bibeldidaktische Postulat, dass Diskussionen um konkurrierende Bedeutungen eines biblischen Texts erwünscht und gefordert sind, fand in den beobachteten Unterrichtseinheiten keinen Anhalt.

Das *sechste* und das *siebte* Kapitel fallen jeweils knapp aus. Ersteres rückt verschiedene Analyseergebnisse in den Kontext aktueller Diskussionen in der wissenschaftlichen Religionspädagogik ein. Letzteres formuliert zu Recht Anfragen an die gegenwärtige evangelische Bibeldidaktik, wobei zu vermuten steht, dass sie die katholische in gleicher Weise betreffen.

Würdigung

Die Arbeit der Vf. ist verdienstvoll. Sie beleuchtet eine Facette eines (des?) religionspädagogischen Zentralproblems, wie sich nämlich partikulare Bekenntnsorientierung und Öffnung für alle in einem säkularer werdenden Bildungssystem vereinbaren lassen. Die Unterscheidung dreier Ebenen (das ‚Reale‘, das ‚Imaginäre‘, das ‚Symbolische‘) entgeht der Falle, Antworten auf diese Frage aus kirchenamtlichen Dokumenten oder Selbstbeschreibungen der evangelischen Schulen allein zu generieren. Der Unterricht stellt eine eigene Wirklichkeit dar, die mit der Spannung zwischen Partikularität und Universalität eigengesetzlich verfährt.

Kritisch ist anzumerken, dass Vf. ihr Forschungsanliegen nur durch verschiedene einschneidende Reduktionen in den Griff bekommen kann. Die erste Reduktion grenzt das Thema ‚evangelische Schulen‘ auf den evangelischen Religionsunterricht ein und muss mithin das gesamte übrige Schulleben außer Acht lassen. Die zweite Reduktion fokussiert den evangelischen Religionsunterricht auf biblischen Unterricht, was natürlich von der protestantischen Theologie her nachvollziehbar ist (‚sola scriptura‘), gleichwohl aber eine erhebliche Restriktion bedeutet; die dritte Reduktion geschieht, indem biblisches Lernen auf Gleichnisse und eine Wundererzählung konzentriert wird. Warum sich nur eine der sechs Unterrichtseinheiten auf eine Wundererzählung, die übrigen fünf auf Gleichnisse beziehen, wird nicht weiter erläutert und leuchtet auch nicht von sich aus ein. Weitere Reduktionen beziehen sich auf das Bundesland (ausschließlich Nordrhein-Westfalen), die Schulart (fünf Gymnasien, eine Gesamtschule) und bestimmte Jahrgangsstufen (mindestens siebtes Schuljahr). Forschungsstrategisch sind solche Einschränkungen ohne jeden Zweifel vonnöten. Allerdings stellt sich mit jeder weiteren Einengung die Frage umso drängender, wie verallgemeinerungsfähig (um nicht zu sagen repräsentativ) die gewonnenen Ergebnisse sind. Man mag an den Blick durch ein Mikroskop denken: Je größer die Tiefenschärfe, desto

genauer wird zwar ein fokussiertes Objekt erkennbar, aber desto mehr verschwimmt seine Umgebung. Zurück zur Studie: Vermögen die erzielten Forschungsergebnisse tatsächlich hinreichend Auskunft darüber zu geben, wie evangelischer Religionsunterricht in evangelischen Schulen mit der Spannung zwischen Bekenntnisorientierung und dem Anspruch eines allgemeinen Bildungssystems umgeht?

Wie auch immer, in den beiden Schlusskapiteln bietet die Studie weitere bemerkenswerte Anregungen. So wird das vielfach zitierte Urteil Rudolf Englerts, dass der Religionsunterricht unter einer ‚Versachkundlichung‘ leide, differenzierter betrachtet. Interesse verdient der Befund, dass das Spannungsverhältnis zwischen Bekenntnisorientierung und Öffnung häufig durch Unschärfe bearbeitet wird, indem etwa ein ‚Wir‘ im Unterricht zur Sprache kommt, das „zwischen Klassen-Wir und christlichem Wir changiert“ (224).

Die Beobachtung der Vf., dass Schüler*innen biblische Texte im Unterricht ganz überwiegend auf ethische Aussagen *ohne Gottesbezug* reduzieren, markiert nicht weniger als eine bibeldidaktische Herausforderung erster Ordnung.

Unschwer lassen sich aus der Studie neue Forschungsfragen herleiten. Etwa: Wie unterscheidet sich evangelischer Religionsunterricht in evangelischen Schulen von evangelischem Religionsunterricht in öffentlichen Schulen? Oder: Wie unterscheiden sich evangelischer und katholischer Religionsunterricht im Umgang mit der Grundspannung zwischen Partikularität und Universalität? Die lesenswerte Studie der Vf. leistet als solche und für daran anschließende Forschungen wertvolle Grundlagenarbeit.

Mevlida Mešanović

Rezension zu:

JANOVSKY, NIKOLAUS / OSTERMANN, ELISABETH / RAPP, URSULA / RITZER, GEORG /
STEINMAIR-PÖSE, PETRA (Hg.):
PerspektivenBildung, Münster: Waxmann 2021 (= PerspektivenBildung 1)..

Die Autorin

Mag.^a Mevlida Mešanović, PhD, islamische Religionspädagogin und Projektassistentin
des Projekts „INTER“ an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Graz.

Mag.^a Mevlida Mešanović, PhD
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78 A/II
A-8010 Graz
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1794-0319>
e-mail: mevlida.mesanovic@uni-graz.at



Der erste Band der neuen Reihe ‚PerspektivenBildung‘ der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein greift wichtige Fragen aus dem Bildungsbereich auf. Er umfasst Beiträge aus verschiedenen Blickwinkeln, einschließlich bildungsphilosophischer, bildungspolitischer und praxisbezogener Perspektiven. Die Publikation bietet einen kritisch-reflektierten Blick auf Bildung in Bezug auf Forschung, Lehre, Theorie und Praxis.

Der erste Beitrag in diesem Band stammt von Peter Stöger, der sich in Form eines Essays mit sozialem Dialog und Widerstand auseinandersetzt. Er identifiziert die Foren des pädagogischen Dreiecks (Macht, Schule und Wissensvermittlung, Pluralität und Selbstreflexion, Würde und Autorität, Ich und Du sowie Fühlen und Denken) (23) und verknüpft sie mit den dialogpädagogischen Ansätzen von Buber und Freire. Er behandelt auch die Pädagogik der Unterdrückten und die Bedeutung des Widerstands in diesem Zusammenhang.

Im zweiten Beitrag widmen sich Mitglieder des Lehrendenteams der KPH Edith Stein Ingrid Jehle, Pier Paolo Pasqualoni, Eva Salvador, Maria Schuchter, Sabine Schwarz, Ursula Schwarz und Gabriele Wopfner dem Bewusstsein für Diversität als wesentlichen Bestandteil pädagogischer Professionalität, wobei sie besonderes Augenmerk auf das Medium Bild und die damit verbundenen Stereotypen legen. Sie verstehen die Bedeutung der Förderung von Diversitätssensibilität als Kompetenz und die Notwendigkeit einer selbstkritischen Auseinandersetzung mit Sprach- und Bildinhalten seitens der Lehrenden als Grundlage.

Im Weiteren befasst sich Mirjam Hoffmann in ihrem Beitrag mit dem Thema Inklusion aus christlicher Perspektive. Sie betont das christliche Menschenbild als Grundlage inklusiven pädagogischen Handelns und kritisiert die Vernachlässigung dieses Bildes durch kirchliche Institutionen. Hoffmann verweist auf inklusive Ansätze in der Geschichte des Christentums, nennt als Beispiele Comenius, Freire und Eiesland und definiert Inklusion als Menschenrecht (51), das in der Gottebenbildlichkeit gründet. Petra Steinmair-Pösel untersucht in ihrem Beitrag die Relevanz von Ethik im Schulkontext (57) im Vergleich zur Religion. Sie stellt die Frage, ob der Religionsunterricht in einer postsäkularen Gesellschaft noch zeitgemäß ist und ob das Fach Ethik als mögliche Lösung für die Herausforderungen im schulischen Kontext dienen könnte. Steinmair-Pösel unterstreicht die grundlegende Bedeutung moralischer Bildung für Jugendliche und sieht die Schule als einen der wenigen Orte, an dem ethisch-moralischer Umgang geübt werden kann. Sie spricht sich dafür aus, die Potenziale von Ethik- und Religionsunterricht schulisch zu nutzen (63).

Josef Walder plädiert in seinem Beitrag für eine Neubetrachtung der Beziehungen in Bildungsprozessen. Er diskutiert zunächst die Auswirkungen der Corona-Zeit auf die Beziehungen und macht darauf aufmerksam, dass Bildung und Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden untrennbar miteinander verbunden sind. Im schulischen Kontext geht es laut Walder nicht nur um das Vermitteln von abstraktem Wissen, sondern darum, den Menschen in den Mittelpunkt zu stellen. Er ruft Lehrende dazu auf, mehr Zeit für ihre Schüler*innen anzuwenden, ihnen Wertschätzung, Respekt, Vertrauen sowie Empathie und Interesse entgegenzubringen (76).

Cornelia Zobl erforscht den Einfluss von Bildungstheorien auf das Handeln von Lehrenden. Dabei betrachtet sie Ausbildung und schulpraktisches Handeln. Ihr Hauptforschungsthema ist das Lernen in einer sich wandelnden Bildungsgesellschaft. Zobl verweist auf die Notwendigkeit, Bildungstheorien in konkrete Praxis umzusetzen, da sie auf verschiedenen Handlungsebenen relevant sind.

Katharina Fischer und Ute Vogl beleuchten die Bedeutung der Partizipation von Schüler*innen für Lehrer*innen. Sie stellen empirische Forschungsergebnisse vor, zeigen die Folgen von Nicht-Partizipation auf und diskutieren die Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung. Darüber hinaus stellen sie zwei partizipationsfördernde Initiativen vor, die angehende Lehrkräfte ermutigen sollen, die Partizipation von Schüler*innen als integralen Bestandteil ihres Berufsverständnisses zu begreifen. Joachim Baumann erforscht den aktuellen Stand der Lernforschung und hebt die Bedeutung kompetenzorientierter Lernaufgaben für die Entwicklung der Lernenden und die Verbesserung der Unterrichtsqualität hervor(107).

Robert Schneider-Reisinger, Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft und Inklusion, befasst sich in seinem Beitrag mit der Entwicklung des Bildungswesens. Er wirft einen Blick auf die Bildungsentwicklung von der Antike bis zur Gegenwart und verdeutlicht die Bedeutung geeigneter Resonanz- und Reflexionsräume für Transformationsprozesse im Bildungswesen (127).

Der zweite Teil des Buches (B) beschäftigt sich mit weiteren berufsfeldbezogenen Projekten und wird von Elisabeth Ostermann eingeleitet. In ihrem Beitrag stellt sie die Ergebnisse einer Studie über die Sicht der Studierenden auf Lernchancen und -anforderungen nach der Ausbildung vor, die Optimierungspotenziale aufzeigt (139). Anschließend untersucht Klaudia Zangerl die Nutzung belastender Erfahrungen im Lehrberuf als Ressource und ressourcenorientierte Handlungsvorstellungen bei Studierenden (149).

An der KPH Edith Stein analysiert Josef Vögele den Einsatz von Vignetten als Forschungsinstrument in schulpraktischen Studien und unterstreicht in seinem Beitrag deren Bedeutung für die Nachzeichnung komplexer Lehr- und Lernprozesse (159). Andrea Mayr, Lisa Paleczek und Anneliese Franz stellen die Fortbildungsreihe ‚Didaktische Pakete‘ für steirische Primarstufenlehrer*innen in den Bereichen Schriftspracherwerb und Mathematik vor. Dabei konzentrieren sie sich auf jene Aspekte, die den Transfer zwischen Forschung, Lehre und Praxis fördern. Sie stellen fest, dass die Anerkennung der Expertise der Vortragenden, die Unterstützung bei auftretenden Problemen, das Coaching und die partnerschaftliche Zusammenarbeit für einen erfolgreichen Transfer eine Rolle spielen (167). Im Beitrag von Elisabeth Haas, Thomas Stecher, Romana Senn-Stürz, Hemma Staggl und Judith Zöhrer wird das Mentoring-Implementierungskonzept der Privaten Praxismittelschule Zams im Rahmen der Implementierung der Curricula Sekundarstufe Allgemeinbildung Lehrer*innenbildung West präsentiert. Sie diskutieren dabei die veränderte Rolle der Mentor*innen in den schulpraktischen Studien und machen die positiven Auswirkungen des MINAK-Programms auf Lehr- und Lernprozesse sichtbar (174). Alexandra Madl von der pädagogischen Hochschule Tirol befasst sich in ihrem Beitrag mit dem Thema Geschlecht bzw. mit Geschlechterwissen, (De)Thematisierung und Relevanzsetzung von Geschlecht in Erzählungen von Primarpädagog*innen. Sie plädiert für ein erweitertes Wissen über Geschlechterdiversität im pädagogischen Kontext und zeigt Möglichkeiten auf, Lehrkräfte in ihrer Ausbildung und Professionalisierung für geschlechterspezifische Themen zu sensibilisieren (182).

Doris Gilgenreiner von der KPH Edith Stein stellt ein fachdidaktisches Unterrichtskonzept vor, das den Religionsunterricht als Lernlandschaft begreift, in der die Schüler*innen eigenständig lernen, während die Lehrperson als Coach fungiert. Das Konzept fördert die Kompetenzentwicklung und ermöglicht den Schüler*innen, das Gelernte im außerschulischen Kontext anzuwenden. Gilgenreiner beschreibt verschiedene Lernangebote und bezieht auch den interreligiösen Aspekt der Lernlandschaft Religion mit ein (191).

Abgeschlossen wird diese Ausgabe der Reihe PerspektivenBildung mit dem Beitrag von Günther Thöni. Er stellt hier seine, an der KPH Edith Stein durchgeführte Forschung vor und diskutiert die Bedeutung des Raumklimas in Unterrichtsräumen. Dabei weist Thöni auf die wichtige Rolle der Raumlüftung für die Konzentration und Gesundheit von Studierenden und Lehrenden hin. In diesem Zusammenhang präsentiert er Ergebnisse von CO₂-Messungen und diskutiert verschiedene Möglichkeiten der Lüftung. Abschließend plädiert Thöni für regelmäßiges

Lüften von Unterrichtsräumen, auch wenn diese mit mechanischen Lüftungsanlagen ausgestattet sind, um die Gesundheit und Konzentration aller Anwesenden zu fördern (210).

Dieser Band beleuchtet sehr umfang- und perspektivenreich verschiedene im Bildungssystem präsente und mit der Professionalisierung der Lehrkräfte zusammenhängende Chancen und Herausforderungen. Besonders positiv hervorzuheben ist, dass Forschungen vorgestellt werden, die von den Lehrenden selbst und vor Ort an der KPH Edith Stein durchgeführt wurden.

Kritisch anzumerken ist jedoch, dass der Aspekt der Pluralität und ein respektvoller Umgang mit dieser in puncto Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte kaum erörtert werden und eine Auseinandersetzung mit den Herausforderungen aus Perspektive anderer Konfessionen und Religionen auch ausbleibt.

Dennoch ist mit diesem Band ein wichtiges Werk des aktuellen religionspädagogischen Diskurses gelungen. Er bezieht neue Entwicklungen im (religions-)pädagogischen Feld ein und schafft mit einer Fülle von Autor*innen und Themen einen fundierten Überblick über bestehende Lücken in Forschung und Praxis und stellt somit ein unverzichtbares Basiswerk für die Ausbildung von (Religions-)Lehrkräften dar.

Mevlida Mešanović

Rezension zu:

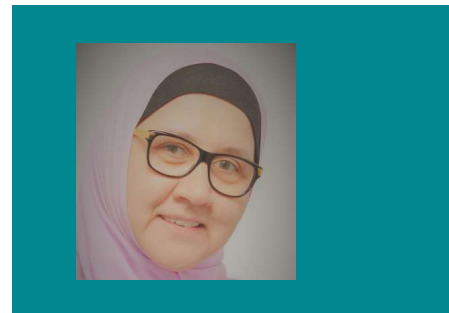
SCHAMBECK, MIRJAM:

Von Gott, Jesus, Religionen und so. Was Relilehrer:innen wissen müssen, Herder 2022.

Die Autorin

Mag.^a Mevlida Mešanović, PhD, islamische Religionspädagogin und Projektassistentin des Projekts „INTER“ an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Graz.

Mag.^a Mevlida Mešanović, PhD
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78 A/II
A-8010 Graz
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1794-0319>
e-mail: mevlida.mesanovic@uni-graz.at



Der religionspädagogische Diskurs der letzten Jahrzehnte befasste sich mit den Anforderungen an Religionslehrer*innen (RL), den relevanten Kompetenzen und den Einflussfaktoren auf den Unterrichtserfolg. Mirjam Schambeck untersucht in ihrem Buch die theologisch fundierte Gestaltung des Religionsunterrichts, die die Lebenswelten der Schüler*innen anspricht.

Im ersten Kapitel stellt Schambeck die Frage, ob das Lehrer*insein eine Profession oder einen Beruf darstellt. Dabei betrachtet sie verschiedene Definitionen und diskutiert den kompetenztheoretischen Ansatz der COACTIV-Studie. Sie erläutert fachwissenschaftliches, fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen, effektive Klassenführung, Unterrichtsmethoden, Leistungsbeurteilung und die Berücksichtigung individueller Schüler*innenmerkmale. Zudem identifiziert sie relevante Kompetenzbereiche für das Professionswissen der RL, fächert fachdidaktisches Wissen in verschiedene Facetten und beleuchtet Einflussfaktoren auf die Unterrichtsqualität. Abschließend beleuchtet sie mögliche praktische Konsequenzen und Veränderungen, die sich aus den untersuchten Aspekten sowohl für die Organisation der Religionslehrer*innenbildung als auch für die Anforderungen an Ausbildung und Praxis zur Förderung von Unterrichtsp Professionalität ergeben könnten. Dies umfasst potenzielle Anpassungen in der Struktur und Gestaltung der Ausbildung von Religionslehrer*innen sowie die Integration der gewonnenen Erkenntnisse in die Praxis des Religionsunterrichts.

Im zweiten Kapitel untersucht Schambeck das religionsbezogene Lernen und konzentriert sich auf Korrelationsdenken und -didaktik. Sie untersucht, welche Lernangebote den Schüler*innen verständnisvolle Lernprozesse bieten und welche Themen, Erfahrungen und Strukturen sowohl das Leben der Schüler*innen als auch die Glaubensinhalte betreffen.

Im dritten Kapitel behandelt sie die Liminalitäten von Religion, Religiosität, Glauben und Gottesfrage in säkularen Gesellschaften. Dabei berücksichtigt Schambeck die aktuelle gesellschaftliche Situation, insbesondere die Religiosität von Jugendlichen, und die abnehmende Bedeutung der christlichen Kirchen. Sie thematisiert die Gottesfrage und die Gottesrede und nennt erste Konsequenzen für Religionslehrer*innen. Mit diesem Kapitel verknüpft sie die Professionstheorien aus den ersten beiden Kapiteln mit den relevanten theologischen Themen für den gegenwärtigen Religionsunterricht.

Im vierten Kapitel geht Schambeck der Frage nach, ob und wie wir Gott erkennen können. Sie behandelt die Einstellungen von Kindern und Jugendlichen zu Gott und seiner Allmacht und zeigt Kenntnisse der Religionslehrer*innen für den

Umgang mit diesen Fragen und Einstellungen auf. Schambeck nennt empirische Untersuchungen zu diesem Thema und diskutiert verschiedene Wege der Gotteserkenntnis, wie die Vernunft und verschiedene Gottesbeweise. Dabei betont sie, dass diese keine logisch zwingenden Beweise liefern, sondern zum geistigen und intellektuellen Erfassen des Glaubens einladen.

Im fünften Kapitel untersucht die Autorin die Allmacht Gottes und das zynische Gottesbild, das durch Leid, Kriege und Not entstanden ist. Anhand von Befragungen von Kindern und Jugendlichen werden von der Autorin die Kategorien Gottesexistenz, Gotteskonzepte und Gottessignifikanz analysiert. Die Befragungen zeigen, dass die Gottesfrage für die Teilnehmenden komplex ist, das Gebet für sie jedoch eine wichtige Rolle spielt und sie Gott als ansprechbar empfinden. Mit zunehmendem Alter nehmen die Reflexionsprozesse in Bezug auf den Glauben zu, was Möglichkeiten für den Religionsunterricht eröffnet. Besonders die Frage nach dem Theodizeeproblem beschäftigt die Kinder und Jugendlichen; die Autorin untersucht diese im Zusammenhang mit menschlicher Freiheit. Das Kapitel schließt mit Vorschlägen für Lernprozesse und Ideen für Lernwege in Bezug auf die theologische Thematik und die Existenz Gottes.

Im sechsten Kapitel widmet sich Schambeck den Themen religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen. Sie beschreibt die Vielfalt religiöser Überzeugungen und Praktiken in unserer Gesellschaft und betont die Notwendigkeit, Schüler*innen für diese Vielfalt zu sensibilisieren. Dabei stellt sie verschiedene Ansätze und Methoden des interreligiösen Lernens vor und gibt praktische Anregungen für den Religionsunterricht, um den Schüler*innen einen respektvollen und dialogischen Umgang mit unterschiedlichen religiösen Traditionen zu ermöglichen.

Im siebenten Kapitel behandelt Schambeck die Frage nach dem Sinn des Lebens und der individuellen Lebensgestaltung. Sie beleuchtet die existenziellen Fragen, mit denen Jugendliche konfrontiert sind, und zeigt auf, wie der Religionsunterricht ihnen dabei helfen kann, nach Sinn und Orientierung zu suchen. Die Autorin betont die Bedeutung einer ganzheitlichen Bildung, die nicht nur kognitive, sondern auch emotionale und spirituelle Dimensionen berücksichtigt. Dabei stellt sie verschiedene methodische Ansätze vor, um den Schüler*innen einen persönlichen Zugang zu existenziellen Fragen zu ermöglichen.

Im achten Kapitel widmet sich Schambeck dem Thema Ethik und Wertevermittlung im Religionsunterricht. Sie zeigt auf, wie der Religionsunterricht dazu beitragen kann, ethische Werte zu vermitteln und die Schüler*innen zu verantwortungsbewusstem Handeln zu ermutigen. Sie rollt dabei sowohl die Frage nach

der Begründung ethischer Normen als auch konkrete Themenfelder wie soziale Gerechtigkeit, Umweltethik und Menschenrechte auf. Schambeck betont die Bedeutung einer wertorientierten Bildung, die den Schüler*innen hilft, eine moralische Urteilsfähigkeit zu entwickeln und ihre eigene Werthaltung zu reflektieren.

Im neunten Kapitel thematisiert Schambeck die Bedeutung von religiöser Erfahrung und Spiritualität im Religionsunterricht. Sie beschreibt verschiedene Formen religiöser Erfahrung und betont ihre Bedeutung für die religiöse Bildung der Schüler*innen. Dabei geht sie auch auf die Rolle der Lehrperson ein und gibt Anregungen für den Umgang mit religiösen Erfahrungen im Unterricht. Schambeck betont die Notwendigkeit, den Schüler*innen Raum zu geben, eigene spirituelle Erfahrungen zu machen und diese im Dialog mit anderen zu reflektieren.

Im abschließenden zehnten Kapitel zieht Schambeck eine Bilanz des Religionsunterrichts und gibt einen Ausblick auf zukünftige Herausforderungen für die Religionspädagogik. Sie betont die Bedeutung einer kontinuierlichen Weiterentwicklung der Religionspädagogik, um den sich wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen gerecht zu werden. Die Autorin fordert eine stärkere Vernetzung von Theologie, Religionsdidaktik und Bildungswissenschaften sowie eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Religionslehrer*innen und anderen schulischen Akteur*innen. Schambeck plädiert dafür, den Religionsunterricht als einen Ort des Dialogs, der Reflexion und der persönlichen Entwicklung zu gestalten, der die Schüler*innen in ihrer religiösen Bildung unterstützt und sie auf ein reflektiertes religiöses Leben vorbereitet.

Das Buch endet mit der Frage nach der Wahrheit im Religionsdialog und wie sie im Pluralismus von Religionen relevant ist. Die Autorin diskutiert empirische Studien zur Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Vielfalt in Deutschland, zieht Schlussfolgerungen für Schule und religiöse Bildung und benennt notwendige Schritte zur Implementierung einer religionssensiblen Schulkultur und interreligiöser Bildungskonzepte. Die Wahrheitsfrage ist ihrer Ansicht nach für Jugendliche nach wie vor irritierend, da sie die Konflikte zwischen verschiedenen Religionen nicht vollständig verstehen. In diesem Zusammenhang erläutert Schambeck das universale Wahrheitsverständnis und geht auf die Bedeutung des interreligiösen Dialogs ein. Das Buch schließt mit Ideen für Lernwege in Bezug auf das Wahrheitsverständnis, die durch Gedankenexperimente und Gedichte veranschaulicht werden.

Insgesamt bereichert das Buch den religionspädagogischen Diskurs und bietet innovative Schritte und Ideen, Theologie neu zu denken, zu aktualisieren und zu kontextualisieren. Die Themen sind nicht ausschließlich für die christliche Pädagogik relevant, sie bieten auch eine gute Grundlage für das interreligiöse Lernen. In diesem Kontext kann vor allem die auf eine besondere Weise ausgearbeitete Auferstehungsgeschichte als obligatorische Literatur oder Handreichung im Sinne einer Vorbereitungslektüre für interreligiösen Dialog für Religionslehrer*innen allgemein dienen.

Alexander Unser

Rezension zu:

SCHWEITZER, FRIEDRICH / SCHREINER, PETER (Hg.):

International Knowledge Transfer in Religious Education, Münster / New York: Waxmann Verlag 2021.

Der Autor

Univ.-Prof. Dr. Alexander Unser, Universitätsprofessor für Katholische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionsdidaktik an der Technischen Universität Dortmund.

Univ.-Prof. Dr. Alexander Unser
Technische Universität Dortmund
Emil-Figge-Straße 50
D-44227 Dortmund
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8663-6947>
e-mail: alexander.unser@tu-dortmund.de



Im Jahr 2019 veröffentlichten Friedrich Schweitzer und Peter Schreiner in (international) führenden religionspädagogischen Zeitschriften einen Beitrag mit dem Titel „International Knowledge Transfer in Religious Education – A Manifesto for Discussion“. Anlass für diese Veröffentlichung, die große Beachtung fand, war die Feststellung, dass sich die wissenschaftliche Religionspädagogik in den vergangenen Jahrzehnten zwar stark internationalisiert habe, man jedoch kaum von einem integrierten Forschungsfeld sprechen könne. Gemeinsame Forschungsanstrengungen, wie sie in anderen bildungswissenschaftlichen Disziplinen beobachtbar sind, und Wissenstransfer über nationale Grenzen hinweg erfolge selten. Als Reaktion auf dieses wahrgenommene Defizit veranstalteten die beiden Autoren in den Jahren 2018 und 2019 Konsultationen mit internationalen Kolleg*innen, deren Ergebnis im zu besprechenden Band dokumentiert ist.

Der Band gliedert sich in fünf Abschnitte. Im ersten Abschnitt führen die beiden Herausgeber in das Anliegen des Buches ein (11–12) und skizzieren dessen Aufbau (38–40). Besonders informativ für das Erkenntnisinteresse des Bandes sind die terminologischen Klärungen, die in diesem Abschnitt zu den Begriffen ‚international‘ (15–20), ‚knowledge in religious education‘ (21–28) und ‚knowledge transfer‘ (29–37) vorgelegt werden. In diesen Klärungen werden bereits die zentralen Probleme eines ‚international knowledge transfer‘ und seiner Erforschung skizziert: etwa Probleme eines methodologischen Nationalismus, der durch die Zuständigkeit von Nationalstaaten für die jeweiligen Bildungssysteme begünstigt wird; die verschiedenen Arten von Wissen (normativ, empirisch, methodologisch, praktisch etc.) und deren Validität in Kontexten, die sich vom Kontext der Wissensproduktion unterscheiden; schließlich das Problem des Transfers und seiner Voraussetzungen – sowohl auf struktureller als auch auf methodischer Ebene. Schreiner und Schweitzer bieten hier verständlicherweise keine abschließenden Antworten auf die aufgeworfenen Fragen, erhöhen aber durch ihre Darstellung das Bewusstsein für die Komplexität der Aufgabe und benennen zu lösende Probleme.

Die Beiträge des zweiten Abschnitts geben Einblick in konkrete Formen des Wissenstransfers im religionspädagogischen Bereich. Peter Schreiner etwa stellt das READY-Projekt vor, das Praktiker*innen in der Lehrkräfteausbildung auf europäischer Ebene miteinander vernetzt (47–62). Thomas Schlag diskutiert das Schweizer Modell des Religionsunterrichts als mögliche Inspirationsquelle für andere Kontexte (63–75). Yauheniya Danilovich analysiert den orthodoxen Religionsunterricht in Deutschland hinsichtlich seiner Internationalität (77–90). Bert Roebben und Katharina Welling präsentieren zwei Module für die Religionsleh-

rer*innenausbildung und diskutieren Möglichkeiten des Vergleichs und der Replikation in anderen nationalen Kontexten (91–105). Jenny Berglund schließlich berichtet von vier international vergleichenden Projekten und deren Erkenntnisgewinn (107–121). Insgesamt überwiegt in diesem Abschnitt die Darstellung konkreter Vorhaben, wohingegen die wissenschaftstheoretische und methodologische Reflektion auf Möglichkeiten und Voraussetzungen des Wissenstransfers in den Hintergrund rückt.

Dies ändert sich im folgenden dritten Abschnitt. Während auch hier einzelne Beiträge konkrete Formen des Wissenstransfers untersuchen – Fahimah Ulfat am Beispiel von Islam und Gender (161–173), Ednan Alsan im Vergleich von europäischen und islamischen Staaten (175–182), Athanasios Stogiannidis am Beispiel der griechischen Religionspädagogik (183–196) – diskutiert etwa David Käbisch (125–142) verschiedene Studien unter methodologischer Perspektive und widmet sich vor allem rezeptions- und pfadanalytischen Fragestellungen. Benjamin Ahme (143–159) führt in bibliometrische Verfahren ein und zeigt deren Potenzial für die Analyse von Wissenstransfer auf.

Wissenschaftstheoretische Überlegungen finden sich in den Beiträgen von Friedrich Schweitzer (197–210) und Martin Rothgangel (211–225). Schweitzer etwa problematisiert, dass es bislang keine Verständigung darüber gebe, was das Wissen ist, das die Religionspädagogik produziert. Ähnlich zu Überlegungen, die sich auch bei Thomas S. Kuhn¹ finden, nimmt er deshalb das in Lehrbüchern für angehende Religionslehrer*innen kodifizierte Wissen zum Ausgangspunkt seiner Analyse und fragt danach, welches Wissen im deutschsprachigen Raum als geteiltes Wissen vorausgesetzt und inwiefern hier in anderen nationalen Kontexten generiertes Wissen rezipiert wird. Das Ergebnis seiner Analyse – die deutschsprachige Religionspädagogik „appears to be mostly in conversation with itself“ (207) – überrascht nicht, wirft aber erneut die Frage nach der Relevanz von in anderen Ländern generierten Wissensbeständen auf. Dieser Frage widmet sich Martin Rothgangel zumindest zu Beginn seines Beitrags (211–214), wo er die Validität von Wissensbeständen unter formallogischen Gesichtspunkten reflektiert. Hier ist aus wissenschaftstheoretischer Perspektive eine grundlegende Frage bezüglich der Möglichkeit internationalen Wissenstransfers erreicht. Zunächst überrascht eine Einschränkung, die Rothgangel vornimmt, indem er die Diskussion auf empirisch-deskriptive Wissensbestände beschränkt (212) und offenkundig normative Fragen religiöser Bildung in seinen Überlegungen ausklammert. Im Folgenden geht er der Frage nach, wie stark Wissen kontextuell

1 Vgl. KUHN, Thomas S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt a. M.: Suhrkamp²1969, 57.

gebunden ist, und rezipiert dazu die wissenschaftstheoretischen Ansätze von Popper und Kuhn. Eine klärende Antwort auf die Frage nach der Validität von Wissen in unterschiedlichen Kontexten wird jedoch nicht erreicht. Auch die darauffolgenden Ausführungen zu eigenen Studien tragen substanziell wenig bei. Anknüpfungspunkte zur weiteren Bearbeitung dieser Problemstellung hätte man vielleicht im wissenschaftstheoretischen Strukturalismus und dem dort verwendeten Konzept des Bereichs der intendierten Anwendungen einer Theorie finden können.²

Der vierte Abschnitt ist mit ‚Theoretical reflections‘ betitelt und enthält zwei Kapitel. Siebren Miedema (229–242) plädiert in seinem Beitrag für eine Rückbesinnung auf ein Verständnis von Pädagogik als Theorie der Praxis und fragt nach dem Impact verschiedener Forschungsbemühungen. Jonathan Doney (243–256) problematisiert in seinem Beitrag das Anliegen des ‚international knowledge transfer‘ aus poststrukturalistischer Perspektive. Der abschließende fünfte Abschnitt enthält lediglich ein Kapitel, in dem Peter Schreiner und Friedrich Schweitzer (259–266) die im Band präsentierten Klärungen und offenen Fragen bezüglich der drei Schlagworte ‚international‘, ‚knowledge‘ und ‚transfer‘ bündeln und zusammenfassen.

Insgesamt enthält der Band eine Fülle an Beiträgen und Perspektiven, die sich mal mehr, mal weniger systematisch mit den Problemen eines ‚international knowledge transfer‘ im Bereich der Religionspädagogik befassen. Er dokumentiert anschaulich den Beginn des oben genannten Konsultationsprozesses und muss in diesem Sinne als ein (erster) Schritt in Richtung der Klärung zentraler Fragen gesehen werden, auch wenn einiges noch offenbleibt, wie Schreiner und Schweitzer in ihrem abschließenden Kapitel aufzeigen. Dennoch kann die von den beiden Herausgebern ausgehende Initiative und unternommenen Schritte für unsere Disziplin nicht hoch genug eingeschätzt werden – gerade mit Blick auf eine sich verstärkende Internationalisierung des religionspädagogischen Forschungsfeldes. Persönlich würde ich mir wünschen, dass in folgenden Bänden über die Beschreibung des Status quo hinaus, die in diesem Band sehr eindrücklich gelungen ist, wissenschaftstheoretische und -politische Fragen größeren Raum bekommen und gezielt bearbeitet werden.

2 Vgl. STEGMÜLLER, Wolfgang: Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie. Band II: Theorie und Erfahrung. Dritter Teilband: Die Entwicklung des neuen Strukturalismus seit 1973, Berlin: Springer 1986, 28.

Joachim Willems

Rezension zu:

GRONOVER, MATTHIAS:

Religiöse Kompetenz als entschiedene Indifferenz. Eine Kritik am Beispiel des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen, Münster / New York: Waxmann 2022.

Der Autor

Prof. Dr. Dr. Joachim Willems, Professor für Religionspädagogik am Institut für Evangelische Theologie und Religionspädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Prof. Dr. Dr. Joachim Willems
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Institut für Evangelische Theologie und Religionspädagogik
D-26111 Oldenburg
ORCID:
e-mail: joachim.willems@uni-oldenburg.de



Die hier zu besprechende Arbeit stammt von Matthias Gronover. Sie wurde im Wintersemester 2017/18 von der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen als Habilitationsschrift angenommen. Matthias Gronover ist dort als Co-Leiter des Katholischen Instituts für berufsorientierte Religionspädagogik (KIBOR) tätig.

Die Arbeit beginnt mit der Entfaltung der Problemstellung (Kap. 1), wobei als Ziel der Arbeit benannt wird, die „Differenz zwischen der Sphäre des Sozialen als immanenten Möglichkeitsraum der Subjekte und der Sphäre des Religiösen als Unterbrechung der Immanenz zu profilieren. Diese Differenz ist konstitutiv für das Verständnis religiöser Kompetenz. Weil es eine Differenz ist, ist sie nach beiden Seiten des Unterschieds, den sie macht, offen. Sie ist *indifferent*.“ (13) Auf die Frage, was mit indifferent bzw. Indifferenz gemeint ist, wird zurückzukommen sein.

Nach einem Kapitel zur Methodik (Kap. 2) folgen Kapitel zu den zentralen Begriffen der Arbeit: religiöse Kompetenz (Kap. 3) und Subjektivität (Kap. 4), zusammengeführt in Kap. 5 („Konstellative Subjektivität im Horizont von Differenz und religiöser Kompetenz“), sowie ‚Umkehr‘ als biblischer Terminus (Kap. 6). In Kap. 7 soll „das Ergebnis der Studie in einem Reflexionsgang“ (so in der Kapitel-Überschrift) zusammengefasst werden. Das abschließende Kap. 8 als „Epilog“ besteht aus einem bereits 2015 publizierten Text über „Katechetisches Lernen als Berührung“, der als eine Art Vorläufer dieser umfassenden Monographie bezeichnet wird (241).

Habilitationsschriften sind häufig keine leichte Lektüre, und das gilt auch für die Arbeit von Gronover. Den Kerngedanken knapp zusammenzufassen, wie es an dieser Stelle üblich wäre, ist ebenfalls nicht einfach. So ist sich der Rezensent auch nach Lektüre des Buches nicht sicher, worauf sich der Untertitel der Arbeit bezieht, der eine ‚Kritik‘ in Aussicht stellt: Angesichts des Titels „Religiöse Kompetenz als entschiedene Indifferenz“ läge es nahe, eine Kritik an (Konzepten) religiöser Kompetenz zu erwarten. Aber da „entschiedene Indifferenz“ – und als solche wird religiöse Kompetenz ja hier verstanden (oder zumindest als „ein nötiges Moment religiöser Kompetenz“, 17) – offensichtlich positiv gewürdigt werden soll, scheint die Kritik sich nicht darauf zu beziehen.

Es scheint dem Verfasser darum zu gehen, ein Verständnis von Religionsunterricht zu entwerfen, demzufolge nicht eine Kompetenzorientierung im Zentrum stehen soll, die verstanden wird als Förderung von Fähigkeiten und Fertigkeiten bei gleichzeitiger Vermittlung von Kenntnissen. Vielmehr schlägt Gronover eine

religiöse Bildung vor, die, von einer theologischen Anthropologie ausgehend, mit Subjekten rechnet, welche als Ebenbilder Gottes „gottesbegabt, transzendenzfähig und geschichtlich“ (21) sind und als Gottesbegabte „aus sich heraus religiös kompetent“ (37). Indem Gronover offenbar „die normative Bedeutung eines starken Subjektbegriffs“ betonen möchte (129), stellt er „die Autonomie des Menschen gegenüber diesen Gefährdungen (den Heteronomien) als Bedingung der Möglichkeit seiner Mündigkeit“ heraus (130). Religionsdidaktisch folgt daraus zum einen (hier insbesondere mit Blick auf den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen), den „Auszubildenden ihre Würde nicht nur aufzuzeigen, sondern ihnen diese zuzusprechen“ (131). Da „in der Wortwendung ‚entschiedener Indifferenz‘ eine spätmoderne Fassung der althergebrachten gehorsamen Empfangsfähigkeit für die göttliche Gnade enthalten“ sei (173), geht es offensichtlich zum anderen darum, die Auszubildenden zu einem solchen gehorsamen Gnadeempfang zu befähigen. Wenn der Rezensent die Funktion des längeren Abschnitts über Ignatius von Loyola (216–219) richtig versteht, dann steht dies im Kontext eines Ideals von religiöser Bildung, demzufolge die Lernenden zumindest ansatzweise wie die Exerzierenden „indifferent gegenüber den ‚geschaffenen Dingen‘ werden und sein [sollen], um sich so entschieden zu Gott bekennen zu können“ (217). Dies wirft die Frage auf, als wie ergebnisoffen hier Lernprozesse im Religionsunterricht gedacht werden, in deren Verlauf sich die Schüler*innen zu positionieren lernen.

Zentral ist für Gronover vor allem der Begriff der Indifferenz. Die Arbeit wäre zugänglicher, wenn die Verwendung dieses Begriffs zu Beginn geklärt würde. Unterschiedliche Erläuterungen und (ansatzweise) Definitionen finden sich über den gesamten Text verstreut: Neben sehr verschiedenen Verwendungen des Begriffs in unterschiedlichen Kontexten – mal bezogen auf Religion und/oder Kirche, mal auf die „geschaffenen Dinge“ (s.o.) – kristallisieren sich zwei Stränge heraus. Einerseits wird Indifferenz im verbreiteten Sinne verstanden als Desinteresse: Religiöse Indifferenz ist dann „gekennzeichnet durch religiöses Halb- und Nichtwissen, durch geringe Gebetshäufigkeit, durch Unentschiedenheit bei der Frage nach der Taufe der eigenen Kinder, durch das Aufwachsen in religiöser Neutralität“ (45). Für religiös Indifferente ist „der Glaube an eine wie auch immer geartete transzendente Macht nicht mehr relevant“ (206, Sauer zitierend); Religion wird respektiert, soweit sie auf das eigene Leben keinen Einfluss zu nehmen versucht (211, Waldenfels zitierend), aber es gibt „überhaupt keine Beziehung zu Religion und Kirche“ mehr, auch keine zwiespältige oder mehrdeutige (so 212, mit Bezug auf die fünfte EKD-Mitgliedschaftsuntersuchung). Andererseits verwendet Gronover den Begriff der Indifferenz im genau entgegengesetz-

ten Sinne: Indifferenz sei „zu verstehen als Hingabe zum Anderen im Sinne von Empathie und Perspektivenwechsel“ (236), „ein Synonym für ‚Offenheit, für alles, was sich unterwegs ergibt und das eigene Leben verändert‘“ (236, Roebben zitierend). Daran anknüpfend geht Gronover so weit zu behaupten, Indifferenz sei „die Bedingung der Möglichkeit von Religion im Unterricht“ (235).

Nun mag es Gründe dafür geben, Indifferenz im ersten Sinne oder, entgegen dem doch weithin konventionellen Sprachgebrauch, auch im zweiten Sinne zu verwenden. Unklar aber wird es, wenn der Begriff mit den entgegengesetzten Bedeutungen im selben Kontext gebraucht wird. Hier ein Beispiel: „Wenn vor allem für Ostdeutschland von vielen ‚religiös Indifferenten‘ die Rede ist, verschweigt dieser Terminus, dass auch der entschiedenste Christ und die gläubigste Christin religiös indifferent sind, weil sie ihre eigene Existenz in den Horizont Gottes stellen.“ (237) Während im ersten Satzteil Indifferenz als Desinteresse an Religion, Glaube, Gott und Kirche verstanden wird, meint derselbe Begriff im zweiten Satzteil eine besonders deutliche Ausrichtung auf Gott. In einer Fußnote legitimiert Gronover dieses Vorgehen und erklärt, dass er „die gängige Bedeutung religiöser Indifferenz im Sinne einer Gleichgültigkeit gegenüber Religionen durch eine positive Bedeutungszuschreibung überschreibe[n]“ würde (44, Fn. 15). Genau dies geschieht aber nicht: Wie gezeigt, bleiben beide Definitionen präsent; im angeblichen Akt des Überschreibens wird lediglich behauptet, dass das eine (die Gleichgültigkeit gegenüber Religion) zugleich ihr Gegenteil sei.

Im Übrigen hätte das Buch gewonnen, wenn es um einige (Teil-)Kapitel gekürzt worden wäre. Dies gilt zum Beispiel für Kap. 3.4 („Pädagogische Vorstellungen vom Lernen“), denn dieses Teilkapitel trägt zum einen nichts für die eigentliche Fragestellung der Arbeit bei. Zum anderen, was gravierender erscheint, ist es (wie auch andere Kapitel, z. B. 5.3) unsauber gearbeitet: Auf gut elf Seiten (113–124) folgt Gronover in Inhalt, Struktur und Chronologie dem angegebenen Werk von Göhlich & Ziefas (bei diesen: 25–56). Dabei sind die Zwischenüberschriften hier wie dort weitestgehend identisch, ebenso die verwendete Literatur, auf die Gronover gleichwohl ohne ein ‚zitiert nach ...‘ verweist. Das erweckt den Anschein, er hätte diese Literatur eigenständig recherchiert und eingearbeitet. Selbst im Druckbild abgehobene Zitate (z.B. Meyer-Drawe 1982, 34; bei Gronover: 120) sind von Göhlich & Ziefas übernommen (hier bei ihnen: 43). Ein weiteres vermeintliches Zitat von Meyer-Drawe (121) ist in Wirklichkeit ein nicht als solches belegtes Zitat von Göhlich & Ziefas (45), innerhalb dessen Meyer-Drawe zitiert wird. Wenn kurz danach Meyer-Drawe ausdrücklich (und ausnahmsweise) mit „zitiert nach“ belegt wird (121), dann unterstützt das den Eindruck, nur hier sei ‚nach‘ Göhlich & Ziefas zitiert worden.