

Matthias Gronover

„Zwischen Wir-Mitte und Lebensweltrand“.

Religionspädagogik als System

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen zu einer Theorie der Religionspädagogik ist eine Assoziation, die im Titel „Zwischen Wir-Mitte und Lebensweltrand“ beschrieben wird. Die theologische Fundierung des erzieherischen Interaktionsgeschehens verstehe ich als „Wir-Mitte“, die gesellschaftliche Dimension dieser Interaktion jenseits der Wir-Mitte als „Lebensweltrand“. Ergänzend dazu wählte ich den Zusatz „Religionspädagogik als System“, der zeigen soll, dass ein systematischer Kommunikationszusammenhang, den man Religionspädagogik nennt, unterstellt werden wird, und der dabei auch die prominente Rolle der Systemtheorie *Niklas Luhmanns* aufweisen soll.

Ich möchte im Folgenden auf dem mir angebotenen Raum diese Assoziation zu einer Hypothese ausformulieren und damit die wissenschaftstheoretische Diskussion um die Religionspädagogik für interdisziplinäre, u.a. systemtheoretische, Fragestellungen öffnen.

Eine wesentliche erste Beobachtung ist, dass es *die* Religionspädagogik nicht gibt. Ihre Vielfalt und Vielfarbigkeit ist vielmehr bestechend und gerade das ein wichtiger Anlass, die theoretische Konstitution dieses Faches genauer zu hinterfragen. Die Frage lautet also: Wie kann die Vielfalt des Faches in Zusammenhang mit der Kontinuität des Begriffes Religionspädagogik gebracht werden, einem Begriff, der sich – einer These *Friedrich Schweitzers* zufolge – erst spät in der Geschichte des Faches selber herausgeschält hat?<sup>1</sup> Und weiter: Wie und wo liegt das Problempotenzial der religiösen Erziehung und Bildung, um die es der Religionspädagogik in ihrer Reflexion geht? Wenn man nämlich annimmt, dass nicht nur die kommunikative Bearbeitung des Problems in der *Praxis*, sondern auch deren reflexive Selbstbeschreibungen in der (*Theorie* der) Religionspädagogik ein gleichförmiges Problem bearbeitet, wird nicht nur die innere Kontinuität zwischen Theorie und Praxis herausgestellt, sondern auch deutlich, dass beide Dimensionen immer neue Formen suchen. Diese sind dann zwar zu unterscheiden, beziehen sich aber auf dasselbe Problemfeld.

Die zweite Beobachtung, die die erste zum Anlass nimmt, ist die durchgängige Argumentation der religionspädagogischen Selbstbeschreibungen (man kann auch von wissenschaftstheoretischen Reflexionen sprechen) mit dem Theorie-Praxis-Schema. Daran sind mindestens zwei kritische Punkte auszumachen: Erstens wird die Praxis latent oder offen ins Defizit gesetzt, weil die Theorie mit theologischen Kategorien der Vollendung durchsetzt ist. Die Idee der Vollkommenheit bzw. Vollendung ist letzter Bezugspunkt der (religions)pädagogischen Theorie, wenn es um handlungsanleitende und normierende Fragen oder die Bestimmung der ‘Erziehung’ bzw. ‘Bildung’ selbst geht. „Vollkommenheit’ ist theologische Semantik, die, verschiedenartig säkularisiert, in der moralischen Diskussion über Erziehung ihren Platz behalten wird [...]. Wo es interessant wird, versagt die Metaphorik, nämlich bei der theoretischen Fassung kontingenter Erziehung, d.h. einer Vollendung von Ziel und Prozeß, die nicht als Einheit gedacht wer-

<sup>1</sup> Vgl. *Friedrich Schweitzer*, Religionspädagogik als Projekt von Theologie nach der Aufklärung – Eine Skizze, in: PthI 12 (1992) 211-222.

den kann.“<sup>2</sup> Zwar kommt die rhetorische Wendung, die Praxis habe und behalte ihre ‘eigene Dignität’ dem entgegen; sie verdeckt aber, dass auch die wissenschaftliche Arbeit unter dem Gesichtspunkt der Praxis beobachtet werden kann. Zweitens gerät aus dem Blick, dass auch pädagogisch die Teleologie der Vollendung (im Subjekt, in der Erkenntnis usw.) schon Erziehung selbst nur imaginativ steuern kann. Realiter kann in der Interaktion unter Anwesenden, die von der Theorie als Praxis beobachtet wird, Erziehung und Bildung nicht an solchen teleologischen ‘höheren Zielen’ plausibilisiert werden, sondern bemisst sich an Faktoren der Aufmerksamkeit und Motivation der Teilnehmenden (an der Katechese bzw. dem Unterricht u.ä.). Erziehung und Bildung lassen sich also nicht durch ihre thematische, sondern allein durch ihre interaktive bzw. kommunikative Form bestimmen. Angenommen werden kann deshalb, dass nicht die Subjektivität der beteiligten Akteure strukturdeterminierend auf religiöse Erziehung und Bildung wirkt, sondern die Kontinuität des Problems, das religiöse Erziehung und Bildung bearbeiten. Die Theorie der Religionspädagogik sollte also auf die empirisch indizierte Kontingenz der Erziehung und Bildung entsprechend reagieren.

Methodisch ist, um die Frage nach dem Problem der religiösen Erziehung bzw. Bildung und nach der damit verbundenen Frage der Religionspädagogik zu beantworten, der Blickwinkel offenzulegen, der eingenommen wird, um das oben Genannte adäquat beschreiben zu können. Dem hier leitenden Erkenntnisinteresse folgend erfolgt der Zusammenhang vom Problem innerhalb der religiösen Erziehung bzw. Bildung und dessen Lösung nicht reaktiv, sondern konstruktiv. Damit ist die paradoxe Konstellation gemeint, dass die religiöse Erziehung bzw. Bildung nicht nur das Handeln von Menschen an Menschen beschreibt und betreibt, sondern *gleichzeitig* auch vor dem Hintergrund des Handelns Gottes am Menschen geschieht. Nimmt man Religionspädagogik als Reflexionsinstanz der religiösen Erziehung bzw. Bildung an, so wird deutlich, dass diese paradoxe Struktur der Gleichzeitigkeit von Problemkonstitution und Lösungsversuch nur innerhalb der religiösen Erziehung und Bildung selbst sichtbar gemacht werden kann (was auch heißt, dass die Religionspädagogik notwendig ist, um der religiösen Erziehung und Bildung ihre Grenzen zu zeigen; dieses Aufzeigen ihrer Grenzen kann aber nur durch die Reflexion über religiöse Erziehung und Bildung durch die an ihr Beteiligten – im engeren wie weiteren Sinne – geschehen). „Was zukunftsfähige Formen christlicher Praxis kennzeichnet, lässt sich daher nicht mehr normativ vorschreiben, sondern nur mehr in einem auf die verbindliche Tradition bezogenen Aushandlungsprozess situativ herausfinden.“<sup>3</sup> Um die Frage der Methode zu beantworten, die dem gerecht wird, benötigt man dementsprechend eine Theorielage, die zugleich die Differenz und die Kontinuität des Problems innerhalb der religiösen Kommunikation unter Anwesenden als Praxis und innerhalb der Theorie aufarbeiten kann. Darin sollte zum Ausdruck kommen, dass es neben der religiösen Erziehung und Bildung immer auch andere

<sup>2</sup> Jürgen Oelkers, Vollendung: Theologische Spuren im pädagogischen Denken, in: Niklas Luhmann / Karl E., Schorr (Hg.), Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt/M. 1990, 24-72, 71.

<sup>3</sup> Rudolf Englert, Konturen einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, in: Friedrich Schweitzer / Rudolf Englert / Ulrich Schwab / Hans-Georg Ziebertz, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh – Freiburg/Br. 2002, 87-106, 104.

Möglichkeiten des Beobachtens solcher Kommunikationen geben kann und dass sich religiöse Erziehung bzw. Bildung in dieser Hinsicht schnell überlebt, wenn sie sich gegen inzidenzielle und im theologischen Sinne 'koinzidenzielle' Ereignisse abschottet (weil damit ihre Grundlagen invariant gesetzt werden und also diskursiv nicht mehr beweglich gehalten sind).<sup>4</sup>

Diese Theorielage findet sich in der Systemtheorie *Niklas Luhmanns*, der den hier angesprochenen Komplex die „äquifunktionale Methode“ nennt, weil sie neben das Problem immer auch die Funktion seiner Lösung setzt und diese im Vergleich mit anderen Lösungsmöglichkeiten erörtert. Er hat derart die Kausalitätsunterstellung, die der Ursache-Wirkungszusammenhang der 'alteuropäischen Tradition' insinuiert, kritisiert und im Sinne seiner Systemtheorie umgestellt. Folge ist eine Betrachtung von Problemlösungen von den Varianten her, die sich aus dem Problem als mögliche ergeben; eine „De-Ontologisierung der Tradition“ (*Niklas Luhmann*), weil Problemlösungen als sozial ausgehandelt (in semantischer, gesellschaftsstruktureller und symbolischer Hinsicht) behandelt werden; und eine prinzipiell abstrakte Sichtweise empirischer Befunde, weil jeder Vergleich mit Anderem auch Distanz generiert. Dies alles vorausgesetzt, ist also die Bestimmung des Problems der religiösen Erziehung bzw. Bildung ein Herzstück der Analyse der Bestimmung der Religionspädagogik. Wer dieses Problem kennt, kann es auch pflegen. Darauf muss die Religionspädagogik spezialisiert sein.

Für die religiöse Erziehung und Bildung kommt dieses Problem nicht auf einer a priori theoretisch durchformten Ebene zu liegen. Der Titel zeigt dies schon an: Wir-Mitte und Lebensweltrand sind in theologischer wie pädagogischer Hinsicht Grenzbeschreibungen, die für sich beanspruchen, zugleich an konkreten Interaktionen geerdet und theoretisch abstrahierbar zu sein. Dabei verweisen sie auf etwas, das sich sozial nicht erwarten lässt und im religiösen Kontext dennoch strukturbildend ist (d.h. de facto erwartet wird), nämlich das Handeln Gottes am Menschen bzw. der Gemeinschaft zum *gelingenden Leben bzw. der gelingenden Gemeinschaft*. In dieser Hinsicht sind *Luhmanns* Analysen mit einer Theologie zu verbinden, die sich der prekären Lage ihrer sozialen Bedingungen bewusst ist und dennoch damit rechnet, dass „Gott ins Denken einfällt“ (*Emmanuel Lévinas*). Dies ist die spezifisch religionspädagogische Form des Nachdenkens über (religiöse) Erziehung und Bildung, wenn man die hypothetische Problembeschreibung anerkennt. Wer mit dieser Erwartung in der Absicht kommuniziert, anderen ein gelingendes Leben in gelingender Gemeinschaft zu ermöglichen, erzieht und bildet explizit religiös. Die Hypothese lautet demnach: Eine Theorie der Religionspädagogik muss in der Kontinuität des Problems der religiösen Erziehung bzw. Bildung innerhalb der Kommunikationen von Theorie und Praxis den zentralen Bezug sehen, so dass der inzidenzielle Charakter der Erziehung und Bildung mit dem koinzidenziellen Charakter des Theologisierens korrespondiert. Die Religionspädagogik betreibt damit ein Paradox, das eine mediale Vermittlung benötigt.

Als ein solches Medium hat der Glaube eine besondere Bedeutung in der Theorie der Religionspädagogik, wenn diese sich sowohl auf ihre theologischen als auch auf ihre

<sup>4</sup> Vgl. *Niklas Luhmann*, Funktion und Kausalität, in: ders., Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme, Opladen 1970, 9-30.

sozialen Bedingungen hin befragen lassen will. Es soll im beschriebenen Projekt versucht werden, die Tragfähigkeit des Mediums 'Glaube' für die religiöse Erziehung und Bildung zu prüfen. Bei *Luhmann* selbst ist nicht klar festgelegt, ob es sich beim Glauben um *das* Medium der Religion handelt. Dabei wird sicherlich maßgeblich sein, inwiefern Glaube eine in sich abgeschlossene Form hat oder ob er nicht den Raum der christlichen Religion entscheidend auf die Welt hin öffnet. Jedenfalls würde mit der Hypothese, dass Glaube die tragende Rolle in der religiösen Erziehung und Bildung spielt, auch die Konsequenz einhergehen, dass in der Interaktion unter Anwesenden Glaube unterstellt werden sollte, um gelingende religiöse Erziehung zu ermöglichen. Dass die Realisation dieser Möglichkeit letztlich unverfügbar ist, ist theologisch geklärt. Die weiterführende Frage ist aber, welcher sozialen Struktur der religiösen Erziehung es bedarf, wenn Glaube ein fungierendes Medium sein soll. Dabei spielt seine soziale Funktion eine entscheidende Rolle. Sie wird in der Stabilisierung von Erwartungen gesehen. Kommunikationsteilnehmer wissen, was kommt, wenn Glaube die Argumentation durchdringt.

In seiner sozialen Funktion bekommt 'der Glaube' eine beobachtbare Form. Denn er bindet die Kommunikation an die Wahrnehmung in der Kommunikation unter Anwesenden. Im Angesicht des Anderen bekommt das Abstraktum Glaube eine spezifische Kontur. Zugleich kann man auch wissen, dass Glaube sich nicht darin erschöpft, seiner Möglichkeit nach auch den Nichtgläubigen angeht, wenn der oder die Andere gläubig zu sein beansprucht. Glaube paart sich so auf konzise Weise mit Unglauben und beides sind die zwei Seiten derselben Medaille. Die Sprengkraft des Glaubens spiegelt sich in seiner Funktion als Bindemittel zwischen Welt und Gott, wobei in der Funktion das Problem (dass nämlich Welt und Gott zu unterscheiden sind) präsent bleibt.

Die Aufgabe der Religionspädagogik kann nun darin gesehen werden, das Strukturprinzip der christlichen Wir-Mitte, die von innen heraus immer die Realisation der *communio* Gottes anstrebt, mit dem Lebensweltrand der Menschen verbunden zu denken. Darin müssen soziale, theologische und philosophische Reflexionsrichtungen tragend sein. Da solche Reflexionen aber nicht monosystemisch auf *den einen* Kommunikationsprozess setzen können, sondern immer profane wie theologische Argumente einbeziehen müssen, kann man von *der* Religionspädagogik nur dann sprechen, wenn sie inhaltlich nicht festgelegt ist. Als Funktion der Differenz von religiöser Erziehung bzw. Bildung und Gesellschaft bleibt sie fragmentarisch und gebrochen.