

Wissenschaft als Religionspädagogik

Mit dem Aufkommen von Wissenschaft als Religionspädagogik gegen Ende des 19. Jahrhunderts und ihrer Organisation in Verbänden¹ – zu nennen ist hier vor allem der Münchener Katechetenverein – stellte sich nicht zuerst die Frage nach deren Selbstverständnis, sondern methodische Fragen standen im Religionsunterricht im Mittelpunkt. Um die Jahrhundertwende war die zentrale Frage das ‘Wie’ des Unterrichts: Wie konnte das katechetische, religiöse Wissen so vermittelt werden, dass bessere Lernerfolge erzielt werden als durch bloßes Auswendiglernen vorgegebener Satzwahrheiten. Bezugswissenschaft der Religionspädagogik war zwar eindeutig die Dogmatik. Mit Blick auf die Effizienz der religiösen Unterweisung in der Schule ist die moderne Religionspädagogik vor diesem Hintergrund immer schon eine Funktion zwischen kirchlichen Selbstbeschreibungen (etwa in Katechismen oder auch Dogmen) und den Menschen, die mit dieser Tradition noch nicht vertraut sind.²

Der Blick auf die Effizienz innerhalb religiöser Bildungs- und Erziehungsprozesse bringt eine Fokussierung der frühen, modernen Religionspädagogik auf die Methode dieser Prozesse mit sich. Diese Selbstbeschränkung auf die Methode im Handlungsfeld Schule der damaligen Zeit und bis nach dem Zweiten Weltkrieg prägte das Bild der Religionspädagogik bis in die 1960er Jahre.³ Inhaltlich war vorgegeben, dass sich die Religionspädagogik an die Dogmatik hielt.⁴ ‘Ihr’ Thema war das methodische Vermittlungsproblem.

Das ist heute grundlegend anders. Längst hat sich durchgesetzt, dass die Religionspädagogik rekonstruktiv mit Tradition und religiösem Wissen umgeht. Sie ist nicht mehr nur der verlängerte Arm von vermeintlich festen religiösen Wissensbeständen, vielmehr schafft sie eine ganz eigene Form von religiösem Wissen, welches einerseits einer kirchlichen Orthodoxie verbunden ist und andererseits an den Erfahrungen der Menschen anknüpft. Wer dies beobachtet, der nimmt eine prekäre Religionspädagogik

¹ Vgl. dazu *Antje Roggenkamp-Kaufmann*, Religionspädagogik als „Praktische Theologie“. Zur Entstehung der Religionspädagogik in Kaiserreich und Weimarer Republik, Leipzig 2001.

² Was auch bedeutet, dass die Religionspädagogik implizit die gängigen Selbstbeschreibungen und dogmatischen Denkmuster hinterfragt und kritisiert sowie mit Blick auf eine Religionsdidaktik umformuliert (vgl. grundsätzlich dazu *Ulrich Kropac*, Religionspädagogik und Offenbarung. Anfänge einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und offenbarungstheologischer Position, Berlin 2006).

³ Auch die Materialkerymatik kann als Reaktion auf das Vermittlungsproblem verstanden werden, insofern in der herkömmlichen Katechetik „die Übermacht einer auf begriffliche und systematische Fragen fixierten und dadurch steril und lebensfern wirkenden wissenschaftlichen Theologie, die vergessen hatte lassen, daß für die Glaubensverkündigung eine eigene Sprache und eine eigene Architektonik in der Darstellung der Glaubenswahrheiten erforderlich sind“ (*Kropac* 2006 [Anm. 2], 282 mit Verweis auf *Franz Xaver Arnold*) als korrekturbedürftig erschien. Wichtig im Sinne einer Ausdifferenzierung der Religionspädagogik aus der Wissenschaft ist besagte Forderung nach einer „eigene[n] Sprache und eine[r] eigene[n] Architektonik in der Darstellung der Glaubenswahrheiten“.

⁴ „Eine aktualisierende Transformation der eigenen Tradition, wie sie auf evangelischer Seite angestrebt wurde, war selbst für sonst so reformoffene Autoren wie Göttdler undenkbar. [...] Daraus folgte jedoch auch, dass der pädagogisch-psychologischen Hinwendung zum Kind nur eine instrumentelle Funktion zuerkannt werden konnte, mit dem Ziel einer erfolgreichen Vermittlung der autoritativen Glaubenswahrheiten.“ (*Friedrich Schweitzer / Henrik Simojoki*, Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität, Gütersloh u.a. 2005, 76f.)

wahr, die nur ist, was sie ist, weil sie sich durch selbstgesetzte Ansprüche Geltung verschafft. Sie behauptet von sich, 'praxisrelevant' zu sein, obwohl sie selbst weiß, dass diese Relevanz nur eine gebrochene sein kann. Sie nimmt sich als Theologie wahr, muss sich aber immer wieder ihrer Theologizität vergewissern. Sie steht in ständiger Gefahr, von außen als Instanz der Ausbildung für 'Praxisfelder' wahrgenommen zu werden, obwohl ihr Selbstanspruch einhergeht mit einer eigenständigen Idee religiöser Bildung, die sich nicht erschöpfend durch den Praxisbezug erklären und legitimieren lässt.

Diese prekäre Situation wird sichtbar, wenn man Religionspädagogik nicht gemäß gängiger Muster wie Theorie und Praxis oder mit Blick auf Handlungsfelder beschreibt, sondern als selbstbezügliche Beobachtung. Dem will ich im Folgenden nachgehen.

1. Problemstellung

Die Tatsache, dass die Religionspädagogik einen Erkenntnisgegenstand hat, der dynamisch und plastisch zu verstehen ist, hat wissenschaftstheoretische Auswirkungen. Die Selbstbeschreibungen der Kirchen sind nicht deckungsgleich mit dem, was unterrichtet wird. Es finden also nuancierte Transformationen statt.⁵ Nimmt man diese ernst, ergeben sich auf wissenschaftstheoretischer Ebene Legitimationsprobleme. Zwei davon seien hier als Ausgangsprobleme benannt.

Zum einen handelt es sich um das Problem der inneren Begründungslogik der Religionspädagogik. Bisherige wissenschaftstheoretische Vergewisserungen arbeiten am Theorie-Praxis-Schema und versuchen das Fach von seinem Erkenntnisgegenstand her zu begreifen. Dies ist insofern zu problematisieren, als Wissenschaftstheorie ja nochmals von außen auf die Theorie-Praxis-Unterscheidung blickt. Religionspädagogik braucht also jenseits dieser Unterscheidung einen Bezugsrahmen, der die Wiedereinführung der Theorie-Praxis-Unterscheidung in sich selbst zulässt. Diesen Bezugsrahmen sehe ich in der Gesellschaft und genauer in der Wissenschaft der Gesellschaft.⁶ Das ist insofern plausibel, da sich ja die Religionspädagogik wie andere wissenschaftliche Disziplinen an einer – wie auch immer nuancierten – Form der Wahrheit orientiert.⁷ Während die Gesellschaft auf die relevanten religionspädagogischen Probleme zu befragen ist, unterbricht der Wahrheitsbezug die Kontingenz der Frage, was als relevantes Problem angesehen werden könnte.

Zum anderen ist augenscheinlich, dass die moderne Religionspädagogik an ihren Anfängen im ausgehenden 19. Jahrhundert das Vermittlungsproblem gewissermaßen im Kopf hat, das Handwerkszeug zur Lösung dieses Problems allerdings aus dem wissen-

⁵ Vgl. dazu am Beispiel der Schule *Burkard Porzelt*, Die Religion (in) der Schule. Eine religionspädagogische und theologische Herausforderung, in: Rpb 54/2005, 17-29.

⁶ Ich verschärfe damit den Bezugsrahmen, den *Hans-Georg Ziebertz* für die Religionspädagogik namentlich als „Religionen – Kirche – Gesellschaft“ benennt, um den einzigen Aspekt der Gesellschaft, innerhalb der die Kirchen und die Wissenschaft bestimmte Ausdifferenzierungen darstellen (vgl. *Hans-Georg Ziebertz*, Religionspädagogik: Konturen der Disziplin und Forschungsperspektiven, in: Erich Garhammer / Wolfgang Weiß (Hg.), Brückenschläge. Akademische Theologie und Theologie der Akademien (FS Fritz Hofmann), Würzburg 2002, 157-180, 160).

⁷ Eine Religionspädagogik der späten Moderne würde also genau diese Wahrheitsorientierung auf all ihren Reflexionsebenen problematisieren (vgl. dazu *Hans Mendl*, Konstruktivismus und Religionspädagogik, in: ZPT 54 (2/2002) 170-184).

schaftlichen Diskurs bezieht. Das heißt, die Religionspädagogik ist von Anfang an in ihrem Selbstverständnis wissenschafts- und damit auch theologieorientiert. Die Bedingungen einer wie auch immer gearteten 'Identität' der Religionspädagogik sind in der Ausdifferenzierung der Wissenschaft und Theologie zu suchen; deswegen geht es bei einer wissenschaftstheoretischen Ortsbestimmung der Religionspädagogik um Wissenschaft als Religionspädagogik. Dies bringt mit sich, die Frage nach dem Erkenntnisgegenstand der Religionspädagogik zu problematisieren. Obgleich inhaltlich klar (es geht um das Verhältnis zwischen den Generationen im Medium des Glaubens) muss aus der Eigenlogik einer Wissenschaft als Religionspädagogik folgen, dass sie die Probleme nicht als vorgängige Probleme einfach wahrnimmt, sondern sie durch ihre Wahrnehmung auch hervorbringt. Im Anschluss an den Wissenschaftstheoretiker *Hans-Jörg Rheinberger* spreche ich vom 'epistemischen Ding' der Religionspädagogik. Damit ist gemeint, dass die 'epistemischen Dinge' der Religionspädagogik zum einen einen konstruierten Charakter haben, insofern sie Hervorbringungen der Religionspädagogik und des mit ihr einhergehenden wissenschaftlichen Diskurses sind. Zum anderen nimmt die Religionspädagogik bestimmte Probleme wahr; sie beobachtet beispielsweise schulische Lernprozesse und extrahiert daraus bestimmte Problemlagen. Es wäre also zu einfach, zu sagen, die Religionspädagogik konstruiere ihren Erkenntnisgegenstand. Genauso wäre es zu flach, davon auszugehen, die Religionspädagogik löse dieselben Probleme, die beispielsweise schulischer Religionsunterricht hervorbringt.

Rheinberger schreibt: „Epistemische Dinge verkörpern, paradox gesagt, das, was man noch nicht weiß“⁸. Er schreibt mit Bezug auf *Michel Serres* weiter:

„Epistemische Dinge sind Mischgebilde wie Serres' Schleier, 'noch Objekt und schon Zeichen, noch Zeichen und schon Objekt'. Und mit Latour können wir sagen, daß 'das neue Objekt zu Beginn noch undefiniert ist [...]'. Wie die Frage nach dem Ding überhaupt ist die Frage nach dem epistemischen Ding eine eminent historische.“⁹

Bezogen auf Religionspädagogik bedeutet dies, dass sie ihren Erkenntnisgegenstand so definiert, dass Erkenntnis wahrscheinlich wird, auch wenn das nicht heißen muss, dass dies dann auch eine vollständige rationale Durchdringung des Erkenntnisgegenstandes mit sich bringt.

Wissenschaftstheoretisch geht es also immer wieder um das Ringen der Religionspädagogik um ihr 'epistemisches Ding'. Vor dem Hintergrund des Primats der 'Methode' der modernen Religionspädagogik bis ca. 1960 wird verständlich, dass die Frage nach dem Erkenntnisgegenstand für die Religionspädagogik nach 1960 einerseits Kontinuität zu den Wurzeln des Faches im 19. Jahrhundert aufzeigt – religiöse Bildung und Erziehung sind seitdem ausdrückliche Themen des Faches unter dem Aspekt des Vermittlungsproblems religiöser Inhalte –, zum anderen aber einen Bruch, weil seit den 1960er Jahren ausdrücklich am Selbstverständnis der Religionspädagogik gearbeitet wurde, was vorher nicht explizit der Fall war. Dieser Bruch kennzeichnet eine wissenschaftstheoretisch wichtige Stelle im Selbstverständnis der Religionspädagogik, weil er darauf hinweist, dass das Vermittlungsproblem in der Praxis doch nur einen Teilaspekt des

⁸ *Hans-Jörg Rheinberger*, *Experimentalsysteme und epistemische Dinge. Eine Geschichte der Proteinsynthese im Reagenzglas*, Göttingen 2001, 25.

⁹ Ebd.

Selbstverständnisses des Faches bestimmt. Seit Ende der 1960er Jahre haben wir es also mit einem erweiterten Horizont zu tun, innerhalb dessen sich die Religionspädagogik verortet.

So besehen ist mein Ausgangspunkt nicht die vermeintliche 'Praxis', sondern ein Blick aus der Gesellschaft heraus: Die leitende Frage ist, wie so etwas wie Religionspädagogik sich 'konstituiert' (phänomenologischer Aspekt).¹⁰ Aus der Perspektive der gedachten, virtuellen Möglichkeiten von Kommunikation ist es höchst unwahrscheinlich, dass sich so etwas wie Religionspädagogik kommunikativ einstellt (kommunikationstheoretischer Aspekt). In den meisten Begegnungen, die man im Leben gehabt hat, spielt Religionspädagogik keine Rolle. Die Frage ist also, wie es kommt, dass es Religionspädagogik 'gibt'. Dieser Frage gehe ich aus der Perspektive der Gesellschaft als „ein[em] operational geschlossene[n] autopoietische[n] System [...], das nur produziert, was es produziert, nämlich Kommunikation“¹¹ nach. Die folgenden Überlegungen folgen also einer „phänomenologische[n] Tradition der Entselbstverständlichung als Kontingenzsteigerung. Der Beobachtung ist kontingent, was dem System notwendig ist“¹². Geht man davon aus, dass auch Kommunikation beobachtet¹³, kommt einer so verstandenen Religionspädagogik ein Eigensinn zu, der ihr eine spezifische Dynamik verleiht.

Diese methodische Grundsatzentscheidung bringt mit sich, dass ich mich von anderen Ansätzen abgrenze. Zu nennen wäre hier zuerst der Ansatz von *Norbert Mette*, der handlungstheoretisch argumentiert und von da aus Religionspädagogik immer auch unter dem Aspekt der Gesellschaftskritik betreibt.¹⁴ Ein anderer Ansatz wissenschaftstheoretischer Selbstverortung findet sich mit Schwerpunkt auf forschungsorganisatorischen Fragestellungen bei *Anton A. Bucher* und seiner *Brezinka-Rezeption*.¹⁵ *Reinhold Boschi* hat die Religionspädagogik unter dem Aspekt der Beziehung durchbuchstabiert.¹⁶ *Friedrich Schweitzer* hat zusammen mit *Hans-Georg Ziebertz*, *Rudolf Englert* und *Ulrich Schwab* schließlich einen „Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik“

¹⁰ Hier schließe ich an die Phänomenologie an. *Edmund Husserl* fragt explizit nach den Konstitutionsbedingungen der Dinge im Bewusstsein.

¹¹ *Niklas Luhmann*, *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, Frankfurt/M. 31998, 343.

¹² *Ingolf U. Dalferth* / *Philipp Stoellger*, *Einleitung: Religion als Kontingenzkultur und die Kontingenz Gottes*, in: dies. (Hg.), *Vernunft, Kontingenz und Gott. Konstellationen eines offenen Problems*, Tübingen 2000, 1-44, 29.

¹³ Das ergibt sich aus der Realität des Wissenschaftssystems: „Was immer Wissenschaft sonst noch ist und wie immer sie sich vor anderen Aktivitäten auszeichnet: ihre Operationen sind auf alle Fälle ein Beobachten und, wenn Texte angefertigt werden, ein Beschreiben. Wissen kommt, im allgemeinen Vollzug von Gesellschaft und ebenso auch in der Wissenschaft, nur als Resultat von Beobachtungen zustande. Beobachter ist dabei immer die Wissenschaft selbst, und die Form der Operation, die die Beobachtung durchführt, ist deshalb immer Kommunikation“ (*Luhmann* 1998 [Anm. 11], 75f.)

¹⁴ *Norbert Mette* holt damit das Problem der Perspektivität ein, indem er Praktische Theologie und Religionspädagogik nicht als Transmissionsriemen der systematischen Fächer begreift, sondern in Handlungen Erfahrungen mit dem Heiligen Geist theologisch fruchtbar machen möchte (vgl. *ders.*, *Von der Anwendungs- zur Handlungswissenschaft. Konzeptionelle Entwicklungen und Problemstellungen im Bereich der (katholischen) Praktischen Theologie*, in: *Ottmar Fuchs* (Hg.), *Theologie und Handeln. Beiträge zur Fundierung der Praktischen Theologie als Handlungstheorie*, Düsseldorf 1984, 50-36).

¹⁵ *Anton A. Bucher*, *Überlegungen zu einer Metatheorie der Religionspädagogik*, in: *RpB* 51/2003, 21-36.

¹⁶ *Reinhold Boschi*, *Einführung in die Religionspädagogik*, Darmstadt 2008.

herausgebracht.¹⁷ Letzterer holt das Anliegen ein, die Bedingungen von Wissenschaft als Religionspädagogik nicht von der Theorie-Praxis-Unterscheidung, sondern von gesellschaftlichen Entwicklungen her zu betrachten und damit ihre Konstitutionsbedingung in der Gesellschaft selbst zu sehen.

Ich schließe an Ansätze an, Religionspädagogik systemisch zu denken.¹⁸ Was in der theologischen Rezeption der Systemtheorie *Niklas Luhmanns* bereits geleistet wurde – zu nennen seien hier auf katholischer Seite (die evangelische Rezeption verlief breiter¹⁹) Arbeiten zur theologischen Reichweite des Religionsbegriffes²⁰ sowie zur Ausdifferenzierung einer christlichen Orthodoxie²¹ –, soll nun auch im Sinne einer Wissenschaft als Religionspädagogik *religionspädagogisch* fruchtbar werden.

Die Wissenschaftlichkeit der Religionspädagogik ist in den bisherigen Modellen dadurch gegeben, dass sie sich „als die Theorie einer Praxis, und zwar, weit über den Religionsunterricht hinaus, als Theorie christlich-kirchlich verantworteten Erziehungs- und Bildungshandelns“²² begreift. Nach *Englert* hat die Religionspädagogik in der Vergangenheit verstärkt reflektiert, dass Praxis nicht mehr adäquat wahrgenommen wird und wie sie mit einer ‘wünschenswerten Praxis’ ins Gespräch gebracht werden kann.

„Die Religionspädagogik will also dezidiert mehr bieten als nur eine Einübung in handwerkliche Kompetenzen oder das Vertrautmachen mit berufspraktischen Erfordernissen. Sie erhebt für ihre Arbeit sehr deutlich den Anspruch auf *Wissenschaftlichkeit*“²³.

Neben der Theologizität der Religionspädagogik ist also deren Wissenschaftlichkeit zuallererst ein Selbstanspruch, den es wissenschaftspraktisch einzuholen gilt.

So beobachtet ergeben sich zahlreiche Folgefragestellungen, die hier nicht im Detail behandelt werden können. Zu nennen ist das Verhältnis dieses Anspruchs auf Wissenschaftlichkeit und der Theologizität der Religionspädagogik, vor allem wenn man den Operationen der Religionspädagogik, das heißt den Operationen auf der Ebene der Beobachtungen erster Ordnung (ihren Beobachtungen und ihrer Kommunikation), eine eigene Theologizität unterstellt. Das würde heißen, dass jede Kommunikation der Religionspädagogik einen theologischen Index trägt. Der theologischen Disziplin ‘Religionspädagogik’ genügt diese Selbstbeschreibung; der pädagogischen ist sie verdächtig. Die konvergenztheoretische Lösung dieses Problems in der Folge der Überlegungen von *Karl Ernst Nipkow* darf nicht dazu führen, in wissenschaftstheoretischen Überlegungen

¹⁷ *Friedrich Schweitzer / Rudolf Englert / Ulrich Schwab / Hans-Georg Ziebertz*, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh u.a. 2002.

¹⁸ Vgl. die Diskussion aufgreifend und weiterführend *Michael Domsgen* (Hg.), Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig 2009.

¹⁹ Vgl. für einen Überblick *Günter Thomas / Andreas Schüle*, Einleitung. Perspektiven der theologischen Rezeption Niklas Luhmanns, in: dies. (Hg.), Luhmann und die Theologie, Darmstadt 2006, 1-12.

²⁰ Vgl. *Matthias Woiwode*, Heillose Religion? Eine fundamentaltheologische Untersuchung zur funktionalen Religionstheorie Niklas Luhmanns, Münster 1997.

²¹ *Johann Hafner*, Selbstdefinition des Christentums. Ein systemtheoretischer Zugang zur frühchristlichen Ausgrenzung der Gnosis, Freiburg/Br. u.a. 2003.

²² *Rudolf Englert*, Zum Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik, in: ders., Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart 2008, 35-45, 38.

²³ Ebd.

der Religionspädagogik ihren theologischen Begründungszusammenhang nicht mehr nachdrücklich auszuweisen.

Dass im Bemühen um eine Selbstbeschreibung das Theorie-Praxis-Problem einen Fokus bildet, scheint selbstverständlich.²⁴ Aber die Reichweite eines Verständnisses der Religionspädagogik aus der Perspektive der Kontingenz ihrer Beobachtungen ist dennoch viel größer, wenn man den Gesellschaftsbegriff als Horizont formuliert und Religionspädagogik selbst als gesellschaftlichen Beobachter etabliert und versteht.²⁵ Dann kommt ein Theorie-Praxis-Verständnis zum Tragen, das nicht *den* Aspekt der Religionspädagogik ausmacht, sondern *einen* unter anderen. Es kommt dann in den Blick, dass eine Konstitutionsbedingung der Religionspädagogik die Differenz zwischen dem Wahrheitsanspruch des Evangeliums und den Anforderungen religiöser Bildungs- und Erziehungsprozesse ist.

Aus der Perspektive der Gesellschaft versuche ich in drei Schritten ein Verständnis der Religionspädagogik zu entwickeln, das integrativ Theologie und Praxis der Religionspädagogik in Beziehung zu Wissenschaft und Gesellschaft setzt. Der erste Schritt nennt die Gründe für Wissenschaftstheorie als Reflexion von Wissenschaft als Religionspädagogik. Der zweite Schritt entwirft eine Ordnung der Religionspädagogik, die Praxisfelder, Wissenschaft und Gesellschaft in ein spezifisches Verhältnis setzt. Drittens fasse ich die genannten Argumente und Beobachtungen zusammen.

2. Warum eigentlich wissenschaftstheoretische Selbstvergewisserung?

Warum eigentlich wissenschaftstheoretische Selbstvergewisserung? Die Antwort darauf ist vielfältig und eng verwoben mit der geschichtlichen Entwicklung der Religionspädagogik. Zunächst einmal ist aber tatsächlich nicht einzusehen, warum man etwa als angehende/r Religionslehrer/in die Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik in Grundzügen kennen sollte.

Ich will drei Argumente nennen, die einen ersten Zugang liefern sollen:

(1) Theologische und mit ihnen auch religionspädagogische Argumentationen sind kontingent, das heißt mit den Worten *Luhmanns*, sie sind „weder notwendig, noch unmöglich“²⁶. Die Denk- und Handlungsmuster, mit und in denen zukünftig Unterricht und/oder Katechese vorbereitet wird, sind abhängig von der historischen Konstellation unserer Zeit und den Fragestellungen, die die Gesellschaft als relevante Probleme wahrnimmt. Das zwingt dazu, befähigt zu werden, über den Rand gängiger Denk- und Handlungsmuster zu schauen, um Alternativen wahrnehmen, entwickeln und prüfen zu können.

²⁴ Es besteht trotz der bestehenden Forschungen die Herausforderung, „über den Lernort Schule hinaus eine systemische Religionspädagogik zu formulieren“ (*Martin Rothgangel*, Systemische Ansätze in Pädagogik und Theologie – eine Übersicht und Auswertung in Religionspädagogischem Interesse, in: Domsen 2009 [Anm. 18], 27-45, 42).

²⁵ Die vorhandenen Vorschläge holen das Problem der Perspektivität der Religionspädagogik nur implizit ein. Sie sind selbst unter diesem Aspekt der Beobachtung von religionspädagogischen Beobachtungen lesbar (vgl. *Michael Domsen*, Grundlinien einer systemischen Religionspädagogik in Ostdeutschland. Überlegungen zum Lernort Schule, in: ZThK 105 (4/2008) 488-510).

²⁶ *Niklas Luhmann*, Kontingenz als Eigenwert der modernen Gesellschaft, in: ders., Beobachtungen der Moderne, Opladen 1992, 93-128, 96.

(2) Da die Religionspädagogik sich theologisch verortet, muss ihre Kommunikation unter theologischen Gesichtspunkten beobachtet werden.²⁷ Religionspädagogik kommuniziert theologisch gesehen in einem Modus, um dessen Überschreitung es geht. Das heißt wissenschaftstheoretisch: Jede Selbstvergewisserung trägt einen theologischen Index, der ihr Bedeutung über sich selbst hinaus verleiht. Dieser theologische Index bezieht sich aber nicht nur auf die wissenschaftliche Selbstbespiegelung, sondern eben auch auf die Wahrnehmungen der Religionspädagogik, wenn es etwa darum geht, ihre Praxis – die religiösen Erziehungs- und Bildungsprozesse – wahrzunehmen, sie zu beurteilen und Verbesserungsvorschläge zu machen.

(3) Das führt zum dritten Aspekt, weshalb wissenschaftstheoretische Überlegungen wichtig für künftige Praxis sind: Es ist keineswegs selbstverständlich, dass die Kirche sich vor etwa 40 Jahren darauf einließ, religiöse Erziehungs- und Bildungsprozesse in einer Doppelbewegung zu verstehen.²⁸ Diese Doppelbewegung geht einmal von den Sachen aus, also den religiösen Wissensbeständen in Bibel, Tradition und Lehramt sowie dem Erfahrungswissen der Schüler/innen und den damit verbundenen Fragen und Erfahrungen der Menschen, die darin vorkommen. Die Korrelation von der Sache hin zu den Menschen und von den Menschen hin zu den Sachen versteht religiös vermittelte Praxis aus der Perspektive der Teilnehmenden. In der Korrelation kommt also, nun religionspädagogisch gewendet, die Offenbarungswirklichkeit mit der Lebenswirklichkeit in Kontakt. Dieses Verständnis von religiösen Lehr- und Lernprozessen prägt die Ausbildung von Religionslehrkräften damals wie heute. Gleichwohl verdankt sich die korrelativ arbeitende Religionspädagogik einer Diskussion, die 40 Jahre alt ist. In ihr wurde klar, dass Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin eine ganz eigene Begrifflichkeit entwickelt hat, in deren Folge sich eben auch eine eigene Fachsystematik und -sprache entwickelten. Sie hat sich ausdifferenziert.

Dass wir heute also im religionspädagogischen Sinne korrelativ arbeiten, ist in historischer Perspektive kontingent. Dennoch handelt es sich bei der Korrelation um ein Prinzip der Religionspädagogik.²⁹

Es geht im folgenden um das Selbstverständnis der Religionspädagogik. Dabei spielen die gegebenen Schlagworte folgende Rolle:

- ‘Kontingenz’ eröffnet den Möglichkeitsraum der Gesellschaft. Wenn ich etwas als kontingent, das heißt als nicht notwendig gegeben und auch nicht zufällig, ansehe, eröffnen sich Möglichkeiten, Alternativen zu beobachten. Darauf ist die Religionspädagogik besonders angewiesen, weil sie immer noch diejenige theologische Disziplin ist, die den Anspruch hat, ‘fit’ für religionspädagogische Praxis zu machen. Sie muss dazu im Gespräch mit *ihrer* Praxis bleiben, die sie dabei immer auch selbst als ‘religionspädagogische Praxis’ konstruiert.

²⁷ Vgl. dazu auch *Bernhard Fresacher*, Kommunikation. Verheißungen und Grenzen eines theologischen Leitbegriffes, Freiburg/Br. 2006.

²⁸ Vgl. Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. 1974, in: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Texte zu Katechese und Religionsunterricht, Bonn 1998, 127-160.

²⁹ So der Duktus in *Paul Platzbecker*, Quo vadis Religionspädagogik? Ein Zwischenruf zur Orientierung in religionspädagogischer Landschaft, in: RpB 58/2007, 61-82.

- Religionspädagogik als genuin theologische Disziplin zu verstehen, bringt mit sich, den Status ihrer Aussagen zu reflektieren. Da sie selbst in einer Sprache operiert, um deren Überschreitung es geht, trifft sie immer nur vorläufige Aussagen.³⁰ Die Vorläufigkeit ihrer eigenen Aussagen hat Konsequenzen für ihr Selbstverständnis: Religionspädagogik muss sich bewusst sein, nicht 'die Praxis' abzubilden und zu theoretisieren, sondern ein spezifisch gefärbtes Bild von Praxis zu haben. Das ist die 'religionspädagogische Praxis', deren Bild geprägt ist durch die Fragestellungen der Religionspädagogik. Als theologische Praxis ist sie immer un abgeschlossen und offen zu verstehen, insofern folgt sie einer 'Hermeneutik des semper maior'.

„Elementar ist hier allerdings die Einsicht (und diese verhindert gründlich genug ein eventuelles positivistisches Mißverständnis dieses Zusammenhangs), daß dieses 'semper maior' auch durchaus in Dialektik zur Erkennbarkeit von Vergleichsgrößen die umso intensivere Erfahrung der Negativität Gottes beinhaltet, seiner Verborgenheit und seiner Ferne, insbesondere in den Situationen der Unterdrückung, der Not und des Leides“³¹.

- Die geschichtliche Dimension der Religionspädagogik ist schließlich wichtig, weil sich aus ihr die Entwicklung der heute gängigen Modelle und Prinzipien ablesen lässt. Auf das Prinzip der Korrelation bin ich schon eingegangen. In der Zeitdimension und im geschichtlichen Zugang zum Fach wird klar, dass Religionspädagogik immer auch als Krisensymptom verstanden werden kann: Religionspädagogik ist eine Wissenschaft, die sich immer dann besonders deutlich selbst bespiegelt hat, wenn ihr Reflexionsgegenstand in einer Krise steckt. Das ist der Hauptgrund dafür, dass die Religionspädagogik in der geschichtlichen Perspektive erst relativ spät auf die Bühne kommt. *Christian Grethlein* schreibt:

„Der Begriff '*Religionspädagogik*' taucht nicht von ungefähr an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert erstmals auf. Er ist sowohl in seiner begrifflichen Bildung als auch in seinen inhaltlichen Implikationen, die diesen Wissenschaftszweig bis heute bestimmen, *ein Resultat verschiedener politisch-gesellschaftlicher, kulturell-religiöser und pädagogischer bzw. erziehungspraktischer Veränderungen*, die sich meist bereits am Ende des 18. Jahrhunderts abzeichnen bzw. verstärken und das 19. Jahrhundert prägen. Dementsprechend ist '*Religionspädagogik*' ein eigentümlich deutscher Begriff, insofern sich die genannten Veränderungen in Deutschland zwar nicht isoliert von anderen Ländern, aber doch auf recht spezifische Weise vollzogen.“³²

Durch diese sozialstrukturelle Gebundenheit der Religionspädagogik verbieten sich einfache, monokausale Zugänge zu einem Verständnis des Faches. Wissenschaftstheoretische Selbstvergewisserung ist vor diesem Hintergrund problematisch: Je nach Methode und Zugangsweise bekommt man unterschiedliche Zuschnitte als Antwort auf die Frage 'wie Religionspädagogik funktioniert'.

Man kann drei wesentliche methodische Zugänge unterscheiden³³:

³⁰ „In allen Bereichen ist uns nie das Letzte, sondern nur das Vorletzte gegeben, und wir wissen nicht, was dies letztlich vom Geheimnis Gottes her bedeutet. Die eschatologische Verifikation steht in jedem Fall aus.“ (*Ottmar Fuchs*, *Die Pastoral im Horizont der „unverbrauchbaren Transzendenz Gottes“* (Karl Rahner), in: *ThQ* 185 (4/2005) 268-285, 270).

³¹ *Ders.*, „Komparative Empirie“ in theologischer Absicht, in: *ThQ* 182 (2/2002) 167-188, 174.

³² *Christian Grethlein*, *Religionspädagogik*, Berlin – New York 1998, 1.

³³ Vgl. *Friedrich Schweitzer*, *Religionspädagogik*, Gütersloh 2006, 11-96.

- Den problemgeschichtlichen Zugang mit der Frage, welche gesellschaftlichen Konstellationen dazu führten, dass der Erkenntnisgegenstand der Religionspädagogik sich wandelt. Also: Wie sieht religiöse Erziehung und Bildung in unterschiedlichen historischen Epochen aus und wie ist religiöse Erziehung und Bildung in der jeweiligen Epoche unter Bezugnahme auf gesellschaftliche Prozesse zu verstehen?
- Den erfahrungsbezogenen Zugang, der nach den konkreten Erfahrungen etwa von Schüler/innen fragt und danach, welche Auswirkungen diese auf religiöse Erziehungs- und Bildungsprozesse haben und hatten.
- Den systematischen Zugang, der im Kern versucht, die biblische Botschaft vom Reich Gottes ins Gespräch zu bringen mit unserer Zeit und in Beziehung mit Theologie und Pädagogik als wichtigsten Bezugswissenschaften der Religionspädagogik Orientierungswissen für diese Disziplin aufzubauen.

Alle drei Zugänge stellen eine methodische Hilfe dar, um sich wissenschaftstheoretisch der Religionspädagogik nähern zu können. Aber was heißt eigentlich 'Wissenschaftstheorie'? Auf welche Ebene von Religionspädagogik bezieht sich dieses Schlagwort, wenn man der Frage nachgeht, wie Religionspädagogik funktioniert?

Ich will diese 'Ebene' gewinnen, indem ich eine mögliche 'Ordnung der Religionspädagogik' vorschlage und nachfolgend erläutere. Dabei ist mitbestimmend, dass Religionspädagogik sich selbst und gesellschaftliche Prozesse beobachtet. Diese Beobachtungen spannen einen Verweisungshorizont auf, der wie ein Netz Sachverhalte abbildet und konturiert. Beobachten erzeugt demnach die Kontingenz, die sie bewältigen soll:

„Die Operation des Beobachtens ist immer [...] die Einheit der zwei Komponenten Unterscheiden und Bezeichnen. [...] Das Unterscheiden postuliert mehr Möglichkeiten als nur die, die dann bezeichnet wird.“³⁴

In diesem Sinne ist die hier vorgeschlagene Theorie prekär, weil die Stabilität der Religionspädagogik allein vom internen Verweisungssystem ihrer Beobachtungen abhängig ist. Gleichwohl lässt sich dieses Verweisungssystem ordnen und auf verschiedenen Ebenen abbilden.

3. Die 'Ordnung der Religionspädagogik'

3.1 *Beobachtungen erster Ordnung*

Zunächst wird man auf die Frage, was Religionspädagogik als Wissenschaft meint, antworten, dass sich die Religionspädagogik, wenn sie Wissenschaftstheorie betreibt, selbst über die Schulter schaut. Sie fragt dann, wie sie religiös vermittelte Praxis beobachtet. Das kann man analog zum eigenen Blick in den Spiegel sehen, wenn man zugleich darüber nachdenkt, wie man heute morgen die Menschen begrüßt hat. Welche Mimiken waren im Spiel, wie habe ich begrüßt, wie habe ich gesprochen (fröhlich, müde, sauer, angestrengt, gelangweilt usw.). Die Begrüßung selbst wäre dann eine operative Ebene des sozialen Miteinanders, die sich aus vielen Konventionen, aus gewachsenen Beziehung und daraus resultierenden Verhaltenserwartungen ergibt. Diese operative Ebene besteht aus elementaren Beobachtungen und dem Verweisungszusammenhang,

³⁴ Luhmann 1998 [Anm. 11], 81.

hang, der sich aus ihnen ergibt. Diese Beobachtungen geschehen einfachhin und folgen dabei den Erfordernissen, die gleichsam in der Luft liegen – einem todtraurigem Morgenlächeln begegnet man nicht ohne Verdacht; man wird also nachfragen, was los ist. Der Blick in den Spiegel ist demgegenüber eine besondere Art der Reflexion; er ist distanziert im Vergleich zum operativen Geschehen und nimmt Dinge in den Blick, die bei der Begrüßung selbst im Hintergrund standen und unbemerkt blieben. Man könnte also überlegen, welchen Konventionen man tatsächlich folgte, als man sich begrüßte, oder was die Wissenschaft als Religionspädagogik leitet, um sich strukturell stabil zu halten (sich zu finanzieren, sich mit wissenschaftlichen Diskussionen ständig neu zu befeuern usw.). Bei diesem Blick in den Spiegel handelt es sich um eine Beobachtungen zweiter Ordnung.

3.2 Beobachtungen zweiter Ordnung:

Beobachtungen zweiter Ordnung beobachten, wie man beobachtet. Insofern liegt nahe, dabei mit Blick von und auf die Religionspädagogik zwei 'epistemische Dinge' in den Blick zu bekommen: Zum einen bekommt die Religionspädagogik hier ihre Theorie in den Blick, mitsamt ihrer Selbstdefinition dieser Theorie im Theorie-Praxis-Schema. Zum anderen kann sie so ihren 'Forschungsgegenstand' sehen, den ich auf zwei Sachverhalte fokussieren möchte: die Generationentatsache und den Glauben.

3.2.1 Theorie-Praxis-Unterscheidung

Wenn die Religionspädagogik beobachtet, wie sie beobachtet, dann wendet sie eine Theorie an und baut zugleich eine Theorie auf. Dabei ist die Theorie nur die eine Seite der Unterscheidung von Theorie und Praxis, die seit der Neuzeit untrennbar aufeinander bezogen sind. Dieser Trend, Theorie und Praxis als zwei Seiten einer Unterscheidung zu begreifen, verschärfte sich im 20. Jahrhundert, wie folgender Lexikoneintrag deutlich macht:

„Theorie und Praxis. Theorie (griech. – geistige Schau) bezeichnet bei Platon († 347 v.Chr.) das 'Schauen' der Ideen, bei Aristoteles († 322 v.Chr.) die Einsicht in das Sein im ganzen u. in die letzten Gründe alles Seienden (Metaphysik), die wichtigste Tätigkeit des Menschen, da sie zum Glück führt (so dann auch die 'Schau' Gottes in der 'Anschauung Gottes'). Das praktische Wissen u. Tun ('Praxis' und 'Poiesis') sind von ihr grundlegend verschieden. In der Neuzeit geht dieses 'kontemplative' Verständnis der Theorie als Wesensschau verloren: Theorie wird auf den Bereich der erfahrbaren Erscheinungen beschränkt u. bezeichnet ein Aussage-System, das aufgrund 'bewiesener' oder evidenter Voraussetzungen 'deduktiv' aufgestellt wurde und überprüfbar sein muß. In der Philosophie des 19. Jh. (G. W. H. Hegel †1831; K. Marx †1883) meldete sich ein Unbehagen an der Trennung von theoretischem u. praktischem Wissen zu Wort, das neue Reflexionen über deren Verhältnis auslöste (Kritische Theorie), wobei beide Begriffe z.T. anders umschrieben wurden: Denken u. Handeln, Aussage u. Tatsache, Bewußtsein u. Gegenstand. Philosophisch wurde deutlich, daß es keine theoretische Unmittelbarkeit ohne praktische Vermittlung gibt u. die praktischen Erfahrungen immer auch von Theorie geprägt sind.“³⁵

Die Theorie ist also eine Entsprechung der Praxis. Gerade in der späten Moderne kann sie nicht losgelöst von ihren praktischen Implikationen gesehen werden. Religionspädagogisch heißt das, dass ein Schematismus nach Theorie und Praxis zu kurz greift, wenn

³⁵ Herbert Vorgrimler, Theorie und Praxis, in: ders., Neues theologische Wörterbuch, Freiburg/Br. u.a. 2000, 619f., 619.

er zugleich als Referenzrahmen für das religionspädagogische Problem und dessen Lösung benutzt wird. Für unseren Zusammenhang stellt sich also die Frage, warum die Theorie-Praxis Unterscheidung dennoch so erfolgreich transportiert wird.

Auf der einen Seite will die Wissenschaftstheorie Klarheit schaffen über die eigene Theorie und Praxis des Forschens und Lehrens. Sie fokussiert also beispielsweise in problemgeschichtlicher Hinsicht, wie die Kinder in der Bibel gesehen wurden und welchen Stellenwert sie heute haben sollten, etwa wenn Jesus die Kinder in die Mitte nimmt und als Maßstab des Handelns in Markus 10 hinstellt. Wie wurde man dem im Hochmittelalter gerecht, wie in Zeiten der Reformation und den da aufkommenden systematisch strukturierten Katechismen? Und wie heute? Dieser problemgeschichtliche Zugang wird religionspädagogisch noch durch einen systematischen zu ergänzen sein. Wenn man beim Beispiel des Kindes bleiben will, könnte daraus die Fragestellung gewonnen werden, wie kindgerecht sich in den Katechismen die Verheißung des Reiches Gottes niederschlägt.³⁶ Mit Blick auf den Erfahrungsbezug kann der Problemhorizont 'Kind' ausgearbeitet werden, wenn zum Beispiel empirisch erhoben und ausgewertet wird, welche Gottesbilder denn nun bei jungen Mädchen vorfindbar sind.³⁷ Diese Fragen setzen eine religionspädagogisch informierte Theorie voraus, die zum einen die Fragestellungen selbst generiert, zum anderen aber auch verschiedene Antwortwege und -möglichkeiten eröffnet. Die Theorie-Praxis-Unterscheidung leistet beides. Dies kann sie vor allem deswegen leisten, weil der religionspädagogischen Praxis seit der Aufklärung – genauerhin seit *Friedrich Schleiermachers* Pädagogischen Schriften – eine eigene 'Dignität' zukommt: „Es sind Elemente von *Theorie*, die aus der Betroffenheit durch praktische Erfahrungen und Aufgaben und ihrer gedanklichen Bewältigung stammen, aus pädagogischer und religionspädagogischer *Praxis* im Zusammenhang mit individueller und gesellschaftlicher Lebenspraxis. Auf diese Praxis [...] ist die wissenschaftliche Theoriebildung bezogen, an ihr muss sie sich bewähren“³⁸, so *Nipkow*. Er schreibt im Anschluss an *Schleiermacher* weiter, dass die Geschichte der Pädagogik die „Vorgängigkeit und die eigene 'Dignität' der Praxis gegenüber der Theorie hervorgehoben“³⁹ habe. Das Kriterium religionspädagogischer Theorie ist also Praxis. Das kann sie auch sein, weil der Praxis ein letztlich moralischer Wert zukommt, der wissenschaftlich nicht weiter einholbar ist – ihre 'Dignität'.

Radikalisiert man den Gedanken, dass dieser Praxisbegriff letztlich ein religionspädagogischer Praxisbegriff ist, seine Bedingungen also aus der religionspädagogischen, wissenschaftlichen Kommunikationen bezieht, ist das Argument der 'Vorgängigkeit und eigenen Dignität der Praxis' nicht mehr überzeugend. In der Perspektive religionspädagogischer Kommunikation ist die Theorie-Praxis-Unterscheidung leitend in dem Sinne, dass sie systematisiert und strukturiert. Außerdem ist diese Unterscheidung außerhalb der Wissenschaft unmittelbar verständlich. Sie ist in der außeruniversitären Verbrei-

³⁶ *Georg Moser*, Die Botschaft von der Vollendung. Eine materialkerygmatische Untersuchung über Begründung, Gestaltwandel und Erneuerung der Eschatologie-Katechese, Düsseldorf 1963.

³⁷ *Stephanie Klein*, Gottesbilder von Mädchen, Stuttgart 2000.

³⁸ *Karl Ernst Nipkow*, Grundfragen der Religionspädagogik. Bd. 1. Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkt, Gütersloh⁴1990, 131.

³⁹ Ebd.

tung akademischer Erkenntnis hilfreich, weil ihre Selbstbezüglichkeit leicht abgeschaltet werden kann: Wenn die Religionspädagogik von der Praxis spricht, ist scheinbar klar, was gemeint ist. Weil die Praxis eben 'die Praxis' meint, muss die Religionspädagogik sich nicht ständig über die Bedingungen ihrer Beobachtungen Rechenschaft abgeben. Trotzdem ist es trügerisch, die religionspädagogisch konstruierte Praxis mit der Praxis der Beobachteten gleichzusetzen. Die Praxis der Religionspädagogik ist eine andere als die Praxis der Beobachteten.

Beobachtet man die Religionspädagogik aus der Perspektive der möglichen Gesellschaft, wird ihre Selbstbezüglichkeit offenbar. Theorie ist dann beobachtbar als religionspädagogische Praxis, insofern sie das Handwerkszeug der akademischen Forschung darstellt. Die Theorie-Praxis-Unterscheidung ist gebunden an den religionspädagogischen Blick, der Theorie als Theorie und Praxis als Praxis strukturiert.

3.2.2 Generationentatsache

Bei der Formulierung von Forschungsprojekten folgt die Religionspädagogik der Dynamik der Generationentatsache und des christlichen Glaubens. Beides beobachtet sie im Horizont ihrer 'Praxis'. Die Seite der religionspädagogischen Praxis ist also strukturiert nach den Erfordernissen, die eine Gesellschaft der Erwachsenen den Kindern gegenüber formuliert. Diese Erfordernisse werden in religiös vermittelte Erziehungsprogramme umgemünzt – zum Beispiel Unterweisungsprogramme seit dem 15. Jahrhundert oder den gesetzlich verankerten Religionsunterricht. Die Generationentatsache ist ja zunächst eine biologisch gegebene Tatsache, die die Erwachsenen zwingt, über ihre Ziele als Familie, als Gemeinde, Kirche und Gesellschaft nachzudenken. Sie ist so gesehen religiös unverdächtig. Erst, wenn man sie unter den Bedingungen des Evangeliums – also im Medium des Glaubens – beobachtet, wendet sich diese Generationentatsache religionspädagogisch.

Wenn die Religionspädagogik die Generationentatsache und den Glauben im Blick hat, bringt sie sich permanent selbst ins Gespräch und konstituiert sich dabei gleichsam hinter ihrem eigenen Rücken. Religionspädagogik macht also einen Unterschied; sie strukturiert gleichsam durch ihre Beobachtungen ihr Feld als die eine Seite der Theorie-Praxis-Unterscheidung mit den vielfältigen empirischen, problemgeschichtlichen und systematischen Untersuchungen, die sich auf die Generationentatsache und den Glauben zurückführen lassen.

In einem weiten Sinn stellt die Gesellschaft Ressourcen zur Verfügung, um die nachkommende Generation auszubilden. Auf der Ebene der Beobachtungen zweiter Ordnung wird das Beobachten des Beobachtens sichtbar: Die Religionspädagogik wird sich so *formal* ihrer Theorie und Praxis bewusst und *inhaltlich* der Generationentatsache und des Glaubens der Menschen. Die Generationentatsache und der christliche Glaube bilden sozusagen die beiden Brillengläser, die den religionspädagogischen Blick bestimmen und Orientierung bieten.

„Eine solche Orientierung wird [...] erreichbar, wenn wir uns auf grundlegende biblische Motive konzentrieren, die in der Geschichte und bis hinein in unsere Gegenwart von entscheidender Bedeutung sind. Ein erstes solches Motiv kann in der Wertschätzung nachfolgender Generationen gesehen werden. Wie wenig selbstverständlich diese Einstellung ist, wird besonders in unserer ei-

genen Gegenwart deutlich, etwa angesichts rückläufiger Geburtenraten in vielen europäischen Staaten oder angesichts der immer wieder diskutierten Frage, welche Lasten etwa in Gestalt von Rentenzahlungen oder des Verbrauchs endlicher Ressourcen wie Erdöl nachfolgenden Generationen auferlegt werden dürfen. Natürlich ist davon in der Bibel noch nicht die Rede, aber diese Probleme bestimmen gleichwohl den heutigen Rezeptionshorizont für die Bibel. Sie machen bewusst, dass im Blick auf nachfolgende Generationen grundlegende Einstellungen angesprochen sind. Deshalb ist es bemerkenswert, wenn die Fortsetzung und Ausbreitung des menschlichen Geschlechts in der Bibel von Anfang an im Horizont des göttlichen Segens gesehen werden (Gen 1,28: 'Und Gott segnete sie und sprach zu ihnen: Seid fruchtbar und mehret euch'). In Gottes Bund mit Abraham bzw. Abram werden nachfolgende Generationen zum ausdrücklichen Gegenstand der Verheißung (Gen 12,2: 'Und ich will dich zum großen Volk machen und will dich segnen'). Damit ist zugleich die Sorge für die nachwachsende Generation begründet, auch im Sinne eines respektvollen Umgangs der Generationen miteinander. Auf derselben Linie liegen später etwa die Ausführungen der Haus- tafel im Epheser-Brief (Eph 6,1.4: 'Ihr Kinder, seid gehorsam euren Eltern in dem Herrn ... Und ihr Väter, reizt eure Kinder nicht zum Zorn').⁴⁰

Dieses Zitat ist in wissenschaftstheoretischer Perspektive mehrfach aufschlussreich. In deskriptiver Hinsicht wird erstens die Haltung sichtbar, mit der die Religionspädagogik der jüngeren Generation begegnet. Sie ist durch den Bezug auf die Bibel normativ durchprägt; Gott segnet seine Kinder, was heißt, dass Gott in ihnen eine Kindschaft wachhält, die religionspädagogisch fruchtbar zu machen ist. Diese Ableitung ist äußerst wichtig für das Verständnis von Religionsdidaktiken, weil sie von einer je vorgängigen Gottesbeziehung ausgehen.

Die zweite Ableitung aus dem Zitat betrifft zugleich die Grenzen dieser Herangehensweise und Sichtweise. Der Segen Gottes liegt in Gottes Gewalt, kann also religionspädagogisch nicht eingeholt werden. Das heißt, die religionspädagogische Kontur des Kindes ist nicht ganz geschlossen und hat offene Flanken, die analytisch wie deskriptiv nicht vollständig auflösbar sind.

Drittens besitzt der Bezug der Religionspädagogik auf die 'epistemische Größe' Kind eine normative Kraft. Die nachfolgende Generation fordert die Erwachsenen dazu auf, Verantwortung zu übernehmen und eben keine überhöhten Schulden zu machen oder natürliche Ressourcen zu verschleudern. Hier liegt ein wichtiges Kriterium religionspädagogischer Forschung, denn aus der Generationentatsache lassen sich im Medium des Glaubens relevante von weniger relevanten religionspädagogischen Problemstellungen unterscheiden. Allein schon die Frage der Verantwortlichkeit gegenüber den Nachkommen nötigt dazu, mögliche Forschungsprojekte in einen Rahmen zu stellen, der über den binnenreligiösen Bereich hinausgeht. Die Generationentatsache unterbricht die Kontingenz der Wissenschaft im Sinne religionspädagogischer Fragestellungen und eröffnet sie zugleich, weil der forschungspraktisch gesetzte Rahmen der religionspädagogischen Fragestellung über sich hinaus verweist. Die Generationentatsache verweist also auf eine Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen, die eine Kontur abbildet, die abstrahierbar ist: Es geht nicht allein um die 'Kinder', sondern um den Forschungsgegenstand aus dem religionspädagogischen Blick heraus, der offen ist, der religiös ent-

⁴⁰ Schweitzer 2006 [Anm. 33], 21.

wicklungsfähig ist und kraft dieses theologischen Index´ dazu auffordert, Verantwortung zu übernehmen.

3.2.3 Glaube

Das zweite Charakteristikum der Beobachtung zweiter Ordnung ist der Glaube.⁴¹ *Max Seckler* sieht im Glauben ein Prinzip von Wissenschaft als Theologie und damit auch der Religionspädagogik. Nach ihm ist die „kühne und programmatische Idee“ der Theologie, „daß in ihr der distanzierte Beobachterstatus zur Religion ebenso zu überwinden ist wie die Hermetik des Religiösen und die Parteilichkeit des Positionellen.“⁴² Er konturiert den Glauben so:

- Glaube und Vernunft sind eine sich wechselseitig ergänzende Einheit;
- Glaube hat einen Näheaspekt und einen Distanzaspekt. Als persönlicher oder gemeinschaftlicher Akt ist er uns nahe; durch seine ‘Durchbuchstabierung’ in Bibel, Riten und in der Tradition kann er distanziert auf uns wirken.

Walter Kasper schreibt dazu:

„Der Glaube ist also alles andere als ein Stoppschild für das Denken. Wir können auch sagen: Wer glaubt, der sieht nicht weniger, er sieht mehr, und er darf deshalb darauf vertrauen, dieses Mehr im Medium des Denkens verantworten zu können“⁴³.

Wir können auch für diesen zweiten Eckpunkt des ‘epistemischen Dings’ der Religionspädagogik formulieren:

- Auf deskriptiver Ebene ist Glaube ein integrierender Faktor: Wer an den christlichen Gott glaubt, gehört auch der christlichen Gemeinschaft an.
- Normativ fordert die Kohärenz von Glaube und Vernunft zur Rechenschaft auf (1 Petr 3,15).
- Religionsdidaktisch ist auch der Glaube deshalb vor dem Hintergrund der Generationentatsache auf Vermittlung angewiesen. Denn Rechenschaft heißt immer auch Rechenschaft vor der nachfolgenden Generation.

Nun ist es aber in der pluralen Gesellschaft nicht so, aus Generationentatsache und Glaube Folgerungen ziehen zu können, die einer unvermittelten Logik folgen. Sowohl die Generationentatsache als auch der Glauben sind Säulen der Religionspädagogik, weil sie als Brennpunkte der religionspädagogischen Ellipse einen kleinsten gemeinsamen Nenner bilden. Natürlich sind andere Brennpunkte denkbar.

3.3 Beobachtung dritter Ordnung

Wissenschaftstheoretische Überlegungen folgen einer Selbsttäuschung. Sie müssen so tun, als stünde die Religionspädagogik neben sich und könne sich selbst beim Denken zuschauen. Sie tut dann so, als könne sie beim Beobachten ihr Beobachten beobachten. Was ist die Bedingung der Möglichkeit, von der Generationentatsache und der inneren Systematik des christlichen Glaubens her die Notwendigkeit religiöser Erziehung und Bildung zu behaupten? Hier kommt in den Blick, was der Religionspädagogik zugrunde

⁴¹ Vgl. ebd.

⁴² *Max Seckler*, Theologie als Glaubenswissenschaft, in: HFTh² 4 (2000) 131-214, 193.

⁴³ *Walter Kasper*, Zustimmung zum Denken. Von der Unerläßlichkeit der Metaphysik für die Sache der Theologie, in: ThQ 169 (4/1989) 257-271, 269.

liegt, wenn sie einen Unterschied macht. Diese Perspektive der Beobachtung dritter Ordnung ist also selbst sehr problematisch: Denn sie setzt eine Position voraus, die außerhalb der Religionspädagogik sein müsste. Zusammenfassend mit *Luhmann*:

„Das Problem aller Wissenschaftstheorie [...] ist: daß die Attitude der externen (und doch wahren!) Beschreibung zum Selbstwiderspruch führt. Eine Wissenschaftstheorie, die dies reflektiert [...], muß sich diesem Paradox stellen.“⁴⁴

In diesem Sinne radikalisiere ich *Buchers* These, dass sich die Eigenständigkeit der Religionspädagogik aus der Eigenständigkeit ihrer Fragestellungen ergebe. Er schreibt: „Worin aber besteht die Eigenständigkeit? M.E. weniger in den Forschungsmethoden, als vielmehr in den Forschungsthemen.“⁴⁵ Ich ergänze, dass diese Themen sich den Fragen der Religionspädagogik verdanken; diese sind konturiert durch die Generationentatsache und den Glauben, die sich beide als religionspädagogische Konstruktion verstehen lassen, wobei aber auch diesen der Religionspädagogik immanenten Konstruktionen ein rational nicht vollständig auflösbarer Rest innewohnt.⁴⁶

Die Reflexion der religionspädagogischen Selbstvergewisserung kann mit *Buchers Brenzinka*-Rezeption in drei Satzsysteme gegliedert werden:

- (1) deskriptiv, empirisch-analytisch (validierte religionspädagogische Theorien);
- (2) normativ (anthropologische Voraussetzungen, Ziele und Sollensforderungen sowie [Ideologie]Kritik);
- (3) praxeologisch (Ratschläge, Empfehlungen, ‘Expert/innen’-Wissen).⁴⁷

Diese ‘Satzsysteme’ beziehen sich als Attribute auf die Binnendifferenzierung der Religionspädagogik. Sie erklären nicht die Eigendynamik und das Selbstverständnis dieses Faches. Sie dienen einer Systematisierung der Vielfältigkeit, erklären sie aber nicht. Vielmehr beziehen sie sich auf eine positive Setzung der religionspädagogischen Organisation von Wissenschaft.⁴⁸ Ihre innere Pluralität wird hier in analytischer Absicht beobachtet.

⁴⁴ *Luhmann* 1998 [Anm. 11], 485.

⁴⁵ *Bucher* 2003 [Anm. 15], 36.

⁴⁶ Damit möchte ich darauf aufmerksam machen, dass der systemtheoretische Konstruktivismus kein radikaler in dem Sinne ist, dass letztlich alles Konstruktion sei. Vielmehr orientierte sich *Luhmann* an *Husserl*, den ja gerade die Differenz faszinierte, dass jedem ‘Ding’ ein ‘Bewusstseinskorrelat’ zukam. Die Verschränkung der Systemtheorie *Luhmanns* und der Phänomenologie *Husserls* ist tiefgreifender. So sieht *Peter Sloterdijk* beispielsweise im systemtheoretischen Denken eine „technikadäquate Fortschreibung Husserlscher Motive“ (*ders.*, *Philosophische Temperamente*. Von Platon bis Foucault, München 2009, 124). Es wäre also zu kurz gegriffen, jede Beobachtung als rein systemimmanente Konstruktion zu begreifen; *Luhmann* betonte die Fremdreferenz jeder Beobachtung. Seine Theorie wird dennoch an der Stelle philosophisch und theologisch zugänglich, wo er Beobachtungen mit Operationen gleichsetzt (vgl. *Jean Clam*, *Kontingenz, Paradox, Nur-Vollzug*, Konstanz 2004).

⁴⁷ Vgl. *Bucher* 2003 [Anm. 15], 27.

⁴⁸ Diese Organisation stabilisiert vor allem Verhaltenserwartungen und ist insofern forschungspraktisch hochrelevant. Die Analyse religionspädagogischer Satzsysteme in der *Brenzinka*-Rezeption ist aber nur dann schlüssig, wenn man sich tatsächlich auf eine positiv gesetzte Religionspädagogik bezieht. Diese würde sich dann vor allem über empirische Forschung definieren. *Brenzinka* sieht die Aufgabe der Pädagogik in der „Erforschung der Realität“; er setzt sich dadurch von Ansätzen ab, die sich über „Sollensbestimmungen“ und/oder die „Mitgestaltung“ der Erziehungswirklichkeit definieren (*ders.*, *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*, Weinheim – Basel 1972, V). Unter den hier gesetzten Voraussetzungen einer Religionspädagogik, die ihren Beobachterstatus einbezieht und selbstreflexiv ist, wäre zu klären, was *Brenzinka* und damit auch *Bucher* unter ‘Realität’ verstehen und in welchem Verhältnis diese Realität zur Wissenschaft steht. Es ist darüber hinaus fraglich, wie den

Eine mögliche Erklärung der Pluralität innerhalb der Religionspädagogik ist nach dem Gezeigten, dass Religionspädagogik ihr 'epistemisches Ding' konstruiert. Generationentatsache und Glaube haben dann den prekären Status, in ihrer religionspädagogischen Präsenz (d.h. durch ihre Setzung seitens der Religionspädagogik) auf das Außen der Religionspädagogik zu verweisen. Dieses Paradox kann nicht gelöst werden. Zugleich ist es aber gerade deshalb ein Garant vielfältiger Lösungsversuche.

4. Schluss – Zusammenfassung

Wir haben gesehen, dass die Religionspädagogik sich gegen 'einfache' (monokausale) Erklärungen sperrt. Die moderne Religionspädagogik ist ein Symptom der gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Differenzierung, die im 19. Jahrhundert zum Tragen kommt.

„Moderne Religionspädagogik' verweist auf das enge Verhältnis zwischen Religionspädagogik und Modernisierung im umfassenden Sinne, d.h. in zeitlicher Hinsicht auf die mit der Aufklärung einsetzende Epoche und in sachlicher Hinsicht auf die damit für religiöse Erziehung und Bildung aufgeworfenen Fragen und Probleme“⁴⁹.

Im Erziehungsbereich ist die Religionspädagogik in der Differenz von staatlich verantworteter Bildung und Erziehung und der kirchlichen Verantwortung für eine religiös vermittelte Erziehung und Bildung zu verorten. Das bringt mit sich, dass es 'die' Religionspädagogik nicht gibt. Vielmehr hängt vom Beobachterstandpunkt ab, wie sich Religionspädagogik zeigt.

Die 'Ordnung der Religionspädagogik' ergibt sich aus der Perspektive, von wo aus man auf sie blickt. Ich habe gezeigt, dass diese Ordnung eine Ordnung von Beobachtungen ist, also weder hierarchisch missverstanden werden darf noch als Gesetzmäßigkeit überbewertet werden soll. Es handelt sich um ein Modell, die verschiedenen Typiken von Kommunikation zu sortieren (nach dem *Theorie-Praxis-Schema* oder der Eigenlogik der 'epistemischen Dinge' der *Generationentatsache* und des *Glaubens* folgend).

Auf der Ebene der Beobachtungen erster Ordnung geschieht die Religionspädagogik als wissenschaftliche Kommunikation. In der Perspektive der Beobachtungen zweiter Ordnung sieht sie nochmals, was sie gesehen hat, aber nicht mehr unvermittelt, sondern mit Blick auf die Unterscheidung von Theorie und Praxis. Der Begriff Theorie hat seinen Bezugspunkt im 'Schauen des Göttlichen' heute verloren. Es ist gar nicht mehr so richtig klar und umriss-scharf, was Theorie meint. Im Kontext der Religionspädagogik ist Theorie nahe an der entsprechenden wissenschaftlichen Kommunikation. Ihr Bezugspunkt ist demnach die Wahrheit der Wissenschaft. Das bringt ein zweites Merkmal von religionspädagogischer Theorie mit sich: Sie ist die andere Seite der Praxis. Die Beobachtungen zweiter Ordnung systematisieren also Religionspädagogik durch die Theorie-Praxis-Unterscheidung und lassen erkennen, dass Religionspädagogik dabei auf zwei 'epistemische Dinge' fokussiert ist. Dadurch wird deutlich, dass Religionspädagogik

Subjekten der Praxis von den genannten Autoren durchaus Erkenntnis als Konstruktion zugestanden wird, dieser epistemologische Status aber der Religionspädagogik nicht zugemutet wird. Hier liegt eine theoretische Inkohärenz, die geklärt werden sollte.

⁴⁹ Schweitzer / Simojoki 2005 [Anm. 4], 18.

ihren Gegenstand durch ihre Fragestellungen konstruiert und strukturiert, genauso wie Bedingungen dieses 'epistemischen Dings' aber die Religionspädagogik mit ihren Fragestellungen konturieren. Es ist ein nicht-triviales Wechselspiel zwischen religionspädagogischer Beobachtung und dem Konstruktionsprozess des Forschungsgegenstands im Gange. Diesbezüglich habe ich mit *Schweitzer* zwei Konkretionen genannt: die *Generationentsache* und die spezifische Struktur des *christlichen Glaubens*.

Wissenschaft als Religionspädagogik heißt dann, dass sich die Religionspädagogik auf der Ebene der Beobachtungen dritter Ordnung darüber bewusst wird, ein aus sich selbst heraus bestehender Kommunikationsprozess zu sein, der in der Gesellschaft religiös vermittelte Praxis wissenschaftlich reflektiert. Sie folgt dabei der Maxime der Wissenschaft: einem Wahrheitsbegriff, der durch sie theologisch gewendet ist. Weil sie aber dieser Maxime folgt, geht es nicht um Religionspädagogik als Wissenschaft, sondern um Wissenschaft als Religionspädagogik mit ihrem spezifischen 'epistemischen Ding'.

Es zunächst einmal kurz für sich vorgestellt werden – und zwar in der alphabetischen Reihenfolge ihrer Verfasser.

1. *Bosch* hat sein Buch nach einer Überblickartigen Einführung in vier Teile (A-D) gegliedert, von „Zugangspunkt“ (A) bis hin zu „Realisierungen“ (D). Zugänge zu der gesellschaftlichen Disziplin Religionspädagogik sucht er zunächst von den weiteren theologischen Disziplinen her (Teil A: 17–49), indem er danach fragt, wie in der Bibel religiöse Lernen und Lehren gefasst ist, wie sich das Verständnis und die Praxis dieses von der Zeit der frühen Kirche bis zur Ausdehnung der Religionspädagogik als eigener theologischer Fachdisziplin weiterentwickelt hat und was die systematische Theologie vor allem bei ihrer Anthropologie als Grundlage für die Religionspädagogik bereithält. In Teil B (50–83) werden Zugänge aus dem nicht-theologischen Umfeld zur Religionspädagogik skizziert, also im Einzelnen aus (religionssoziologischer, erziehungswissenschaftlicher und religionspsychologischer sowie erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In dem Abschnitt *Didaktik als Selbstbildung in Beziehung* (84–111) wird der eigene religionspädagogische Standort des Verfassers vorbereitet. Damit wird zum Teil C (112–130) übergeleitet, dem es um die Annäherung einer übergrifflichen Theorie religiöser Bildung zu tun ist. Nach einem kurzen Hinweis in die Methodologie dieser Wissenschaft und einer als *Lehrplankonzeption* für das Folgende dienenden Definition benennt *Bosch* vier religionspädagogische Prinzipien, an denen sich die Ausarbeitung dieser Disziplin zu orientieren hat (z.B. *Respekt*, *Gender*, *Erfahrungsbewusst*, und führt aktuelle Diskussionsfelder zu (z.B. *interreligiöses, Gutes/wichtiges sowie Elternarbeit*). Im Rahmen einer inhaltlich-ethischen und beziehungsorientierten Herangehensweise skizziert er eine Theorie religiöser Bildung, die in Teil D (131–151) auf ihre religionspädagogischen Realisierungen hin entfaltet wird, und zwar unter den Stichworten „Lernort“ (Familie etc.), „Lernort“ (religionspädagogische Grundkonzepte wie Katechetik etc.) und „Lernwege“ (Methoden und Medien). Den Bezug der einzelnen Teile mit Buchtitel am Schluss jeweils in fünf Punkten her, lassen die LeserInnen sich schließlich den wesentlichen Inhalt dieser Einführung anhand von zweifert Neuposten vergegenwärtigen können.