

# (Multi-)Perspektivität

## Ein bedeutsamer Zugang zur Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik

Johannes Heger

Auf die Frage nach aktuellen Trends religionspädagogischer Forschung liegen derzeit einige Antworten nahe: Im Hinblick auf den Religionsunterricht werden bspw. Modelle zu dessen organisatorischer Zukunftsgestalt und didaktischer Modulierung entwickelt,<sup>1</sup> die gesellschaftliche Herausforderung durch Flucht und Migration wird auch als (praktisch-)theologische Aufgabe entdeckt<sup>2</sup> und die gesuchte Nähe zu den Bildungswissenschaften bewirkt eine rezipierend-weiterentwickelnde Anwendung von empirischen Methoden – bspw. im Bereich der Unterrichtsforschung.<sup>3</sup> Bei aller Unterschiedlichkeit dieser und auch weiterer religionspädagogischer „Hotspots“ lässt sich ein Grundmuster erkennen: Grosso modo arbeitet sich die Religionspädagogik – ganz in ihrer Tradition als Krisenwissenschaft – an aktuellen inhaltlichen und auch methodologischen Herausforderungen ab. Allgemeinere und umfassendere wissenschaftstheoretische Reflexionen, wie sie in den 1980er-Jahren maßgeblich von Ulrich Hemel unternommen

wurden,<sup>4</sup> stehen in der jüngsten Religionspädagogik dagegen weitgehend<sup>5</sup> nicht auf der Agenda.

Diese fachinterne Bestandsaufnahme korrespondiert mit interdisziplinären (Nicht-)Erwartungen: Gerade vonseiten der (Natur-)Wissenschaften wird die Zugehörigkeit der Theologie zum Haus der „exakten“ Wissenschaft weiterhin hinterfragt.<sup>6</sup> Und innerhalb der Theologie ist es die Praktische Theologie / Religionspädagogik,<sup>7</sup> die zumindest teilweise von anderen theologischen Disziplinen bis heute auf eine Vermittlungsfunktion christlicher Tradition und damit im aristotelischen Sinn auf den Bereich der Praxis reduziert wird.<sup>8</sup>

- 1 Vgl. u.a. Lindner, Konstantin/Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik u.a. (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg 2017.
- 2 Vgl. u.a. Theo-Web 16 (2017), H. 2 (= Themenheft „Migration, Religion und Bildung. Wege zu einer migrationssensiblen Religionspädagogik“).
- 3 Vgl. u.a. Gärtner, Claudia (Hg.): *Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen (Religionspädagogik innovativ 24)*, Stuttgart 2018.

- 4 Vgl. v.a. Hemel, Ulrich: *Theorie der Religionspädagogik. Begriff – Gegenstand – Abgrenzungen*, München 1984; *Ders.: Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche*, Düsseldorf 1986.
- 5 Vgl. als Ausnahme exemplarisch: Rothgangel, Martin: *Religionspädagogik im Dialog I. Disziplinäre und interdisziplinäre Grenzgänge (Religionspädagogik innovativ 3.1)*, Stuttgart 2013.
- 6 Vgl. u.a. Honerkamp, Josef: *Die Idee der Wissenschaft. Ihr Schicksal in Physik, Rechtswissenschaft und Theologie*, Berlin – Heidelberg 2017.
- 7 Zur (A-)Synchronität wissenschaftstheoretischer Reflexion beider Disziplinen vgl. Heger, Johannes: *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik (RPG 22)*, Paderborn 2017, 71–91; nicht anderweitig zugeordnete Seitenangaben innerhalb des Beitrags beziehen sich hierauf.
- 8 Vgl. Haslinger, Herbert: *Pastoraltheologie*, Paderborn 2015, 405f.

Vor diesem skizzenhaft eingefangenen Szenario ergeben sich zumindest zwei essenzielle Fragen: Braucht es angesichts drängender(er) Probleme in der Praxis der Religionspädagogik überhaupt eine junge Wissenschaftstheorie?<sup>9</sup> Und – wenn ja: Worin sollten und könnten ihre substanziellen Erträge bestehen?

Mit diesen Fragen ist nicht nur eine Herausforderung für die (Wissenschaftstheorie der) Religionspädagogik im Allgemeinen, sondern auch eine ganz konkrete Bewährungsprobe für „Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?!“<sup>10</sup> formuliert. Zentrale Ergebnisse präsentierend und wichtige Erkenntnisschritte skizzierend wird im Folgenden ein Einblick in diese Dissertationsstudie gegeben, die mittels des Instruments der „religionspädagogischen Perspektive“ das Feld der jüngsten katholischen und evangelischen<sup>11</sup> religionspädagogischen Wissenschaftstheorie erschließt. Bei dieser Vorstellung wird darauf fokussiert, den Begriff und die Bedeutung dieses hermeneutischen Schlüssels zu explizieren und die mit diesem einhergehende Option zu einer kritisch-reflektierten Multiperspektivität zu begründen.

Im ersten Schritt wird dazu geklärt, (1.) worin der aktuelle Ausgangspunkt wissenschaftstheoretischer Reflexion der Religionspädagogik zu sehen ist. Davon ausgehend wird dargestellt, was (2.) religionspädagogische Perspektiven sind und (3.) welche Erkenntnisse sich mit dieser analytischen Kategorie im Hinblick auf die wissenschaftliche Struktur und Geschichte der Religionspädagogik ergeben. (4.) Diese Erkenntnisse erlauben es schließlich in nuce zu entfalten, warum eine kritisch-reflektierte Multiperspektivität

nicht nur einen möglichen, sondern einen bedeutsamen Zugang zur Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik darstellt.

## **1. Pluralität als Ausgangspunkt und Schlüssel zur Reflexion religionspädagogischer Wissenschaftstheorie**

So richtig es ist, wissenschaftstheoretische Reflexion nicht als bevorzugtes Sujet der Religionspädagogik zu bezeichnen, so wichtig ist es, diesen Befund nicht mit einer generellen „Theorielosigkeit“<sup>12</sup> der Disziplin zu verwechseln. Entgegen der eingangs dargelegten Skizze besteht die wissenschaftstheoretisch aktuelle Kernfrage nämlich nicht (mehr) darin zu klären, was Religionspädagogik überhaupt sei,<sup>13</sup> sondern vielmehr darin, den teils unverbundenen Plural aus „analytische[n], deskriptive[n], empirische[n], normative[n] oder kritische[n] Ansätze[n] und Denkstile[n]“<sup>14</sup> verantwortet einzuholen.

### **1.1 Pluralität der Praxis als Ausgangspunkt der Pluralität von Theorie**

Dieser Plural religionspädagogischer Herangehensweisen kommt nicht von ungefähr, sondern ist als Reaktion zu lesen auf die Gestalt bzw. Herausforderung(en) von (religiöser) Praxis. Nicht zuletzt weil Pluralität als Signum der Postmoderne auch ein Kennzeichen jener

9 Gronover, Matthias/Boschki, Reinhold (Hg.): Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik 31), Berlin 2007.

10 Heger 2017 [Anm. 7].

11 Zur Relevanz dieses Anspruchs vgl. 551–564; zur kritischen Reflexion der Umsetzung vgl. 578f.

12 Feifel, Erich: Vielfalt und Einheit theologischer Denkformen und Methoden. In: Ders./Leuenberger, Robert/Stachel, Günter u. a. (Hg.): Didaktik des Religionsunterrichts – Wissenschaftstheorie (HRP 2), Gütersloh 1974, 309–325, 319.

13 Stachel, Günter/Esser, Wolfgang G. (Hg.): Was ist Religionspädagogik?, Zürich – Köln 1971.

14 Angel, Hans-Ferdinand: Komplexitätsmanagement. Ein spezifischer Beitrag der Religionspädagogik zur Profil-Diskussion. In: Ders. (Hg.): Tragfähigkeit der Religionspädagogik (Theologie im kulturellen Dialog 4), Graz – Wien – Köln 2000, 255–280, 262.

Praxis ist, von der aus und auf die hin sich die Religionspädagogik entwirft, ist Pluralität auch in der religionspädagogischen Theorie zu einem bedeutsamen Strukturbegriff<sup>15</sup> und zu einem strukturgebenden Moment ihrer Theorie(-bildung) avanciert: So lässt sich an vielen Beispielen aufzeigen, dass sich die Religionspädagogik in ihrem Bestreben nach Pluralitätsfähigkeit<sup>16</sup> auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen Themenfeldern von vermeintlich klaren Setzungen gelöst hat – u. a.:

- Galt die Korrelation(sdidaktik) lange als universale Grundlage religiöser Lern- und Bildungsprozesse, gibt es neben Weiterentwicklungen des Korrelationsgedankens<sup>17</sup> derzeit u. a. mit der performativen und der konstruktivistischen Religionsdidaktik alternative Ansätze. Diese Parallelität wird wohl diskutiert, produziert jedoch kaum Lagerkämpfe, da sich die Religionsdidaktik en gros vom hermetisch-konzeptionellen „one-way-Denken“ verabschiedet hat.<sup>18</sup>
- Galt noch bis in die 1960er-Jahre die Theologie teils als die einzig relevante Bezugsdisziplin der Religionspädagogik, ist es nunmehr common sense, die Religionspädagogik als theologische und (!) als pädagogische Disziplin

zu verstehen.<sup>19</sup> Als Verbunddisziplin<sup>20</sup> bezieht sie sich mittlerweile auch der Methoden und Theorien aus weiteren Wissenschaften und erhöht damit ihre eigene innere Vielfältigkeit.

## 1.2 Pluralität religionspädagogischer Selbstentwürfe als Schlüssel

All diese und weitere Entwicklungen in der religionspädagogischen Forschung und Arbeit wären jedoch falsch verstanden, würden sie auf ein simples Reiz-Reaktions-Schema zwischen äußerem Wandel und innerer Pluralisierung verknüpft. Metaanalytisch lässt sich mit dem Blick auf die religionspädagogische Wissenschaftsgeschichte der letzten 200 Jahre vielmehr von einer Transformation religionspädagogischer Selbstentwürfe sprechen, die als Scharnier zwischen äußerer und innerer Pluralität fungieren.

So war es bspw. in den 1960/70er-Jahren u. a. die virulent werdende und in der Erziehungswissenschaft bereits verarbeitete Erkenntnis, zu wenig „über die religiöse und christliche Lebenspraxis und ihre Bedürfnisse“<sup>21</sup> sowie über den „Fragehorizont des Kindes“ und die „Sprachwelt der Schüler“<sup>22</sup> zu wissen, die den Anstoß zur Realisierung der von Klaus Wegenast geforderten empirischen Wendung der Religionspädagogik gab. Um der (Pluralität der) Praxis gerecht zu werden und vom

15 Vgl. Meyer, Guido: Pluralität. In: Porzelt, Burkard / Schimmel, Alexander (Hg.): Strukturbegriffe der Religionspädagogik, Bad Heilbrunn 2015, 120–126.

16 Vgl. Englert, Rudolf / Schwab, Ulrich / Schweitzer, Friedrich u. a. (Hg.): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Strittige Punkte und weiterführende Perspektiven (RPG 17), Freiburg i. Br. 2012.

17 Vgl. u. a. Schambeck, Mirjam: Von der Weite des Korrelationsgedankens, eingeschlichenen Missverständnissen und „Chiffren“ als Brücke zwischen Lebensdeutungen und Glaubenstraditionen. In: Pemsel-Maier, Sabine / Dies. (Hg.): Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg i. Br. 2015, 40–66.

18 Vgl. u. a. Grümme, Bernhard / Lenhard, Hartmut / Pirner, Manfred L. (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik (Religionspädagogik innovativ 1), Stuttgart 2012.

19 Vgl. Schweitzer, Friedrich: Religionspädagogik (Lehrbuch Praktische Theologie 1), Gütersloh 2006, 272–274.

20 Vgl. Leimgruber, Stephan: Religionspädagogik als Verbunddisziplin. In: Schweitzer, Friedrich / Schlag, Thomas (Hg.): Religionspädagogik im 21. Jahrhundert (RPG 4), Gütersloh – Freiburg 2004, 199–208.

21 Spiegel, Yorick: Praktische Theologie als empirische Theologien. In: Klostermann, Ferdinand / Zerfaß, Rolf (Hg.): Praktische Theologie heute, München 1974, 178–194, 183.

22 Wegenast, Klaus: Die empirische Wendung in der Religionspädagogik. In: Ders. (Hg.): Glaube – Schule – Wirklichkeit. Beiträge zur Theorie und Praxis des Religionsunterrichts, Gütersloh 1970, 41–58, 46.

erweiterten Methodenspektrum der Schwesterdisziplinen zu profitieren, entwickelte sich ausgehend u. a. von diesen Impulsen ein heute nicht mehr wegzudenkendes Selbstverständnis der Religionspädagogik als empirische Wissenschaft (227–286). Ein Verständnis, das als solches Auswirkungen auf religionspädagogisches Denken und Arbeiten zeitigt und damit weit mehr darstellt als eine kurzfristige, auf ein Problem fokussierte Reaktion.

Der intermediäre Status dieses religionspädagogischen Selbstentwurfs steht nun nicht nur in einer Relation zur (Pluralität der) Praxis. Vielmehr stellt er auch einen relevanten Schlüssel bzw. Zugang für das wissenschaftstheoretische Verständnis der Religionspädagogik dar, kennt sie doch neben dieser empirischen noch weitere und ebenfalls realisierte Optionen für ihre (wissenschaftstheoretische) Selbstentfaltung.

## 2. Religionspädagogische Perspektive – Signifikant, Signifikat, Auswirkung und Definition

Bislang wird diesen Zusammenhängen begrifflich und systematisch Rechnung getragen, indem die eingekreisten Wege religionspädagogischer Erkenntnis – teils mit divergierenden Systematiken<sup>23</sup> – als *Ansätze*<sup>24</sup>, *Methoden/Methodologien*<sup>25</sup> oder auch als *Paradigmen*<sup>26</sup> verstanden werden.

---

23 Vgl. Riegel, Ulrich/Gennerich, Carsten: Forschungsmethoden, religionspädagogische. In: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100003/> [Stand: 13.02.2018], Abs. 1.

24 Vgl. system- und rezeptionsprägend u. a.: Nipkow, Karl E.: Das Theorie-Praxis-Problem. In: Feifel/Leuenberger/Stachel 1974 [Anm. 12], 238–249.

25 Vgl. Biehl, Peter: Religionspädagogik. 3 Methoden. In: LexRP 2 (2001), 1735–1743.

26 Vgl. van der Ven, Johannes A./Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Paradigmenentwicklung in der praktischen Theologie (Theologie & Empirie 13), Kampen–Weinheim 1993.

Warum diese nunmehr als *religionspädagogische Perspektiven* bezeichnet werden (2.2), welche Herangehensweisen damit näherhin gemeint sind (2.1), welche Auswirkungen diese für das Verständnis und Geschäft der Religionspädagogik zeitigen (2.3) und wie sich diese schließlich definieren lassen (2.4), gilt es im Folgenden zu klären.

### 2.1 Identifizierte religionspädagogische Perspektiven und ihre Merkmale

Wird die faktische Pluralität religionspädagogischer Selbstentwürfe bzw. Arbeitsweisen nicht durch deduktiv abgeleitete,<sup>27</sup> aus bestehenden Systematisierungen entlehnte<sup>28</sup> oder durch unreflektierte Gewogenheiten beschnitten, bedarf es nachvollziehbarer Merkmale zur Identifizierung von religionspädagogischen Perspektiven. Zugleich dienen diese auch – den entgegengesetzten Straßengraben bedenkend – dazu, nicht jede wissenschaftstheoretische Überlegung als Perspektive zu bezeichnen. Vor der Durchführung der Studie sowie durch Erkenntnisse im Forschungsprozess hat sich ein solches zugleich weitendes wie beschränkendes Merkmalraster herauskristallisiert (31f.). Demzufolge werden religionspädagogische Selbstentwürfe, Arbeits- bzw. Herangehensweisen als Perspektiven bezeichnet, wenn sie ...

■ *repräsentativ* für das Denken und die Arbeit einer möglichst großen Gruppe der religionspädagogischen scientific community sind,

---

27 Teils wird im Anschluss an Habermas zwischen hermeneutischen, empirischen und ideologiekritischen Ansätzen unterschieden. Vgl. grundlegend: Habermas, Jürgen: Erkenntnis und Interesse. In: Ders. (Hg.): Technik und Wissenschaft als „Ideologie“, Frankfurt a.M. 1971, 146–168, 155.

28 Zu einer anderen Setzung vgl. bspw.: Schröder, Bernd: Religionspädagogik – methodisch profiliert, international, binnendifferenziert. In: ThLZ 132 (2007) 747–762, 753–758.

- einen entscheidenden *Einfluss auf das Selbstverständnis* der Religionspädagogik und damit auch ihre Forschung und Arbeit entfalten
- und aufgrund dessen *nachvollziehbare Differenzen in der Ausrichtung* der Religionspädagogik erzeugen.

Mit dem Blick auf die deutschsprachige evangelische sowie katholische Religionspädagogik seit dem Ende des 20. Jahrhunderts (61–69) können auf dieser Grundlage zumindest (577) sechs solcher religionspädagogischer Perspektiven unterschieden werden: die Religionspädagogik als Anwendungswissenschaft, als Ideologiekritik, als Handlungswissenschaft, als empirische Wissenschaft, als Wahrnehmungswissenschaft und als Semiotik (31–35).

## 2.2 Vorzüge des Begriffs

### „religionspädagogische Perspektive“

Wie diese Zuschnitte terminologisch gekennzeichnet werden, erscheint zunächst als Marginalie – zumal zugestehen ist, dass jede sprachliche Setzung einer nicht einzuholenden Unschärfe unterliegt.<sup>29</sup> Jedoch schwingen in der gewählten Form des Signifikanten semantische Spuren mit, die den Zugang zum Signifikat befördern bzw. verstellen.

Für den konkreten Fall können bei allen klassischen Termini *technici* derartige Fallstricke ausgemacht werden. Während bei /Methode/ (29f.; 43ff.) u. a. unklar ist, auf welcher Ebene religionspädagogischer Theorie(-bildung) operiert wird, suggerieren sowohl /Ansatz/ als auch /Paradigma/, dass zwischen den denkmöglichen Wegen religionspädagogischer Erkenntnis im Sinne einer Entweder-oder-Unterscheidung gewählt werden muss (47–54). Trotz seiner Prominenz in der allgemeinen Wissenschaftstheorie und der damit korrelierenden Attraktivität für die Religionspädagogik bleibt bei /Paradigma/

zudem die aus seiner Geschichte erwachsene Polyvalenz des Begriffes zu bedenken.<sup>30</sup>

Vor dieser Kontrastfolie kristallisieren sich Vorzüge der /Perspektive/ zur Bezeichnung religionspädagogischer Arbeitsweisen heraus (54–59): Der Perspektivenbegriff ...

- wird von der Religionspädagogik bereits verschiedentlich mit einer vergleichbaren semantischen Intention – auch bezüglich ähnlicher Gegenstände – gebraucht,<sup>31</sup>
- erschließt sich aufgrund deutlicher Analogien zur alltäglichen und auch wissenschaftlichen Anwendung zumindest partiell selbst,
- verdeutlicht eine bewusst angesichts des konkreten Forschungsobjekts zu treffende Wahlmöglichkeit zwischen gebotenen Alternativen<sup>32</sup>
- und bietet eine sprachliche Offenheit und dadurch eine entscheidende Integrationsfähigkeit für ein zentrales Ergebnis der Studie – die Multiperspektivität.

## 2.3 Auswirkungen der

### religionspädagogischen Perspektiven

Dass sich bspw. aus einer handlungs- oder wahrnehmungswissenschaftlichen Perspektive unterschiedliche, u. a. methodologische Konsequenzen für die Praktische Theologie / Religionspädagogik ergeben, klingt zunächst nach einem vielfach bedachten Allgemeinplatz.<sup>33</sup>

29 Vgl. *Pannenberg, Wolfhart*: Wissenschaftstheorie und Theologie, Frankfurt a. M. 1987, 56.

30 Vgl. bspw. *Masterman, Margaret*: The Nature of a Paradigm. In: *Lakatos, Imre / Musgrave, Alan* (Hg.): Criticism and the growth of knowledge, Cambridge 1970, 59–89.

31 Vgl. u. a. *Gronover, Matthias*: Religionspädagogik mit Luhmann. Wissenschaftstheoretische, systemtheoretische Zugänge zur Theologie und Pragmatik des Fachs (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik 24), Berlin 2006, 10.

32 Vgl. u. a. *Ziebertz, Hans-Georg*: Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion 8), Weinheim 1994, 13.

33 Vgl. u. a. *Englert, Rudolf*: Soll die Religionspädagogik eine Wahrnehmungswissenschaft werden? In: *Keryks* 3 (2004) 97–119.

Woran jedoch über alle Perspektiven hinweg deren Unterschiede und Auswirkungen auf das gesamte religionspädagogische Verständnis und Geschäft systematisch konsequent festzumachen sind, ist eine Frage, die sich bei genauerem Hinsehen als komplex erweist, könnte sie doch viele Antworten erfahren – so in etwa: „Gegenstandsbereich – Deskription und Terminologie – Problematik – Methodik – Hypothesenbildung – Theoriebildung“<sup>34</sup>.

Das Studium metaperspektivischer Reflexionen über die Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, die Auseinandersetzung mit perspektivenspezifischen Publikationen<sup>35</sup> sowie erhellende Gedanken zur Klärungsbedürftigkeit des religionspädagogischen Propriums im Reigen Praktischer Theologie führten – in Anlehnung an Mirjam Schambecks Aufschlüsselung<sup>36</sup> – schließlich dazu, Auswirkungen der religionspädagogischen Perspektiven v.a. in Bezug auf folgende Fragen zu erkennen, zu untersuchen und zu reflektieren (93–97):

- Worauffin richtet die Religionspädagogik ihren Blick und woher resultieren dementsprechend ihre Erkenntnisse? (= *Woher der Erkenntnis*)
- Mit welchen Mitteln, Instrumenten und Methoden kommt die Religionspädagogik zu ihren Erkenntnissen und wie begründet sie diese? (= *Wie der Erkenntnis*)
- In welchen thematischen und kontextuellen Verwendungszusammenhang speist die Religionspädagogik ihre Erkenntnisse ein? (= *Wozu der Erkenntnis*)

34 Stock, Alex: Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. In: *Wegenast, Klaus* (Hg.): *Der katholische Weg (Wege der Forschung 603)*, Darmstadt 1983, 377–396, 378.

35 Vgl. u.a. *Meyer-Blanck, Michael*: *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik*, Rheinbach<sup>2</sup>2002.

36 Vgl. *Schambeck, Mirjam*: *Zum Verständnis und Geschäft der Religionspädagogik. Wissenschaftstheoretische Anmerkungen*. In: *RpB 70/2014*, 91–103.

Die für die wissenschaftstheoretische Selbstbestimmung der Religionspädagogik entscheidende enzyklopädische Frage wird in dieser Systematik als *intradisziplinärer* bzw. *interdisziplinärer* Teilaspekt des *Wozu der Erkenntnis* verstanden.

## 2.4 Religionspädagogische Perspektiven – eine Definition

Im Licht dieser Ausführungen wird nunmehr verständlich, was unter einer religionspädagogischen Perspektive zu verstehen ist: Diese stellt „eine mögliche, systematisch reflektierte, auf (interdisziplinären) Ausgangstheorien und Grundannahmen beruhende Herangehensweise an die Religionspädagogik dar, die maßgebliche Auswirkungen auf das Woher, Wie und Wozu der Erkenntnis der Disziplin und damit auf ihr Verständnis und Geschäft entfaltet und sich dadurch deutlich von anderen Herangehensweisen unterscheidet. Dabei bleibt sie jedoch zugleich offen und integrationsfähig für Teilaspekte anderer Perspektiven und ist somit in ein multiperspektivisches religionspädagogisches Grundsetting integrierbar.“ (58)

## 3. Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik im Spiegel ihrer Perspektiven

Die auf dieser Grundlage erstellte, jeweils dreischrittige<sup>37</sup> Rekonstruktion der identifizierten religionspädagogischen Perspektiven (101–463) lässt sich – analog zu Studien der historischen Religionspädagogik<sup>38</sup> – zum einen als diachroner Entwicklungsprozess religionspäda-

37 (a) Darstellung im jeweiligen Selbstverständnis; (b) theologische Hintergründe; (c) kritische Würdigung (98f.).

38 Vgl. u.a. *Schweitzer, Friedrich/Simojoki, Henrik/Moschner, Sara*: *Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften (RPG 15)*, Freiburg i.Br. 2010.

gogischer Wissenschaftsgeschichte lesen<sup>39</sup> (35; 469–471). Als Galerie bietet sie zum anderen auch die Möglichkeit, verschiedene Bilder der Religionspädagogik näher zu betrachten, mit denen sie sich selbst ausdrückt.

Das bewusste Flanieren durch diese Ausstellung bietet somit ein doppeltes Potenzial im Hinblick auf die Pluralität wissenschaftstheoretischer Selbstentwürfe der Religionspädagogik: (3.1) Zum einen kann *systematisch-synchron* aus der Betrachtung Klärendes über die religionspädagogischen Perspektiven und ihr Verhältnis zueinander ermittelt werden. (3.2) Zum anderen können *historisch-diachron* metaperspektivische Entwicklungen der Religionspädagogik nachgezeichnet werden.

### 3.1 Relevanz, Relativität und Relationen religionspädagogischer Perspektiven

Welche weiterführenden Aufschlüsse ergibt also der Überblick über die analysierten religionspädagogischen Perspektiven im Hinblick auf deren Verständnis?

#### ZUR PRÄGEKRAFT DER PERSPEKTIVEN

Zunächst verdeutlicht das Studium der Perspektiven der Religionspädagogik, dass diese einen signifikanten Effekt u. a. auf das Woher, Wie und Wozu ihrer Erkenntnis zeitigen (570f.). Ob sich die Religionspädagogik als Lok am Ende des theologischen Zuges<sup>40</sup> ihren Ausgangspunkt von anderen theologischen Disziplinen diktiert lässt (105f.) oder diesen in der gelebten Religion versteht (320–324), hängt bspw. maßgeblich mit der Veranschlagung religionspäda-

gogischer Perspektiven zusammen. Analoges gilt auch im Bereich ihrer Zielsetzung: Ob die Religionspädagogik das Wozu ihrer Erkenntnis – wie bis heute für die katholische Religionspädagogik prägend<sup>41</sup> – in der Verbesserung der Praxis religiöser Lern- und Bildungsprozesse definiert (189f.) oder sich auf die Wahrnehmung der (religiösen) Lebenswelt konzentriert (329–332), ist ebenfalls eine Perspektivenfrage.

#### KEIN SACHLOGISCHER VORRANG EINER PERSPEKTIVE

Profilierungen religionspädagogischer Perspektiven reden naturgemäß ihrer eigenen Systematik das Wort. Dabei erwecken sie zumindest auf den ersten Blick z.T. den Eindruck, die Religionspädagogik habe nunmehr lediglich in der befürworteten Perspektive zu denken und zu arbeiten. Die kritische Prüfung aller Perspektivierungen dagegen verdeutlicht, dass eine Auflösung der Pluralität hin zu einer Monoperspektivität sich schon deswegen versagt, weil mit jeder religionspädagogischen Perspektive auch Schwierigkeiten bzw. Gefahren einhergehen (571f.). So unverzichtbar bspw. eine empirische Signatur der Disziplin v. a. methodologisch ist (217f.), so notwendig ist es zugleich, dabei die Theologizität der Religionspädagogik (220–223) und ihre (ideologie-)kritische Dimension<sup>42</sup> nicht aus den Augen zu verlieren. Und so ertragreich die semiotische Analyse von (religiösen) Phänomenen auch sein mag (353–355), so sehr darf diese Faszination nicht dazu führen, das Woher der Erkenntnis ad infinitum zu weiten (358–360).

39 Zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Entwicklungsbegriff vgl. *Englert, Rudolf*: Gibt es einen religionspädagogischen Erkenntnisfortschritt? In: ZPT 63 (2011) 137–149.

40 Vgl. *Wiederkehr, Dietrich*: Die Lok am Ende des Zuges. In: *Haslinger, Herbert/Bundschuh-Schramm, Christiane/Fuchs, Ottmar* u. a. (Hg.): *Grundlegungen* (Handbuch Praktische Theologie 1), Mainz 1999, 37–45.

41 Vgl. *Englert, Rudolf*: Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. In: *Ziebertz, Hans-Georg/Simon, Werner* (Hg.): *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1995, 147–174, 165; *Brieden, Norbert/Heger, Johannes*: *Handlungswissenschaft*. In: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200258/> [Stand: 26.02.2018].

42 Vgl. *Heger, Johannes*: *Ideologiekritik*. In: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100113/> [Stand: 15.02.2018].

## MULTIPERSPEKTIVITÄT INNERHALB DER PERSPEKTIVEN

Die illustrierenden Beispiele belegen zunächst, dass die religionspädagogischen Perspektiven sowohl in der Theoriebildung als auch in der forschenden Konkretion greifen und insofern relevant sind. Relativiert werden sie und ihre Bedeutung jedoch entscheidend durch eine ihnen zugleich inhärente Offenheit gegenüber anderen Perspektivierungen – und damit sozusagen eine perspektiveninterne Multiperspektivität. So eindeutig und prominent wie vielleicht kein zweites Modell steht bspw. Rolf Zerfaß' Regelkreis<sup>43</sup> (192f.) für das Wie der Erkenntnis der handlungswissenschaftlichen Perspektive Praktischer Theologie. Zugleich bedient er sich jedoch dezidiert auch empirischer Methoden, die – monolithisch gedacht – eigentlich ein Instrument der empirischen Perspektive darstellen. Nicht umsonst gehört bei dieser Perspektive wiederum der Hinweis, dass empirisches Arbeiten stets auf eine hermeneutische Einbettung verwiesen ist, zum unabdingbaren Mantra ihrer Vertreter/-innen<sup>44</sup> (251f.). Wie gerade das zweite Beispiel zeigt, sind solche Grenzüberschreitungen neben weiteren Gründen (473–477) motiviert durch deren kompensatorische Funktion, mit der Schwächen, Gefahren oder Leerstellen der gesetzten Perspektivenwahl überwunden werden sollen.

## ZU RELATIONEN DER PERSPEKTIVEN

In diesem Sinn ist also von einer Relativität der religionspädagogischen Perspektiven zu spre-

chen, die jedoch nicht mit einem Relativismus zu verwechseln ist. Dies wird deutlich, wenn die religionspädagogischen Perspektiven näher auf ihren intermediären Status im religionspädagogischen Theorieuniversum bzw. ihre Relationen hin bedacht werden (477–481; 573f.): Bei näherer Analyse erweisen sie sich – wie bspw. die Rezeption der Kritischen Theorie innerhalb der ideologiekritischen Perspektive zeigt (143–148) – nicht als unmittelbarer Grund von Transformationsprozessen des religionspädagogischen Selbstverständnisses und ihrer Arbeit, sondern zunächst selbst als Reaktionsmuster auf Praxis (näherhin v.a. Krisen<sup>45</sup>). Als solche sind sie geprägt von der konkret bestehenden Anforderungssituation, der zu deren Bewältigung herangezogenen „Muttertheorie“<sup>46</sup> (u.a. Kritische Theorie, Phänomenologie, Semiotik) und den mit dieser korrelierenden Methoden. Dieses Geflecht ist es schließlich, das (Theorie-)Entwicklung der Religionspädagogik zwar nicht unmittelbar bedingt, jedoch mittelbar als Motor beeinflusst. Welche Triebkraft jeder der möglichen Motoren für das Vorankommen der gesamten Religionspädagogik entwickelt, hängt schließlich u.a. davon ab, welcher Motor vorrangig von der Majorität der scientific community genutzt wird.

---

43 Zerfaß, Rolf: Praktische Theologie als Handlungswissenschaft. Seward Hiltner. Preface to pastoral theology – eine Alternative zum Handbuch der Pastoraltheologie. In: ThRv 69 (1973) 89–98.

44 Vgl. u.a. Ziebertz, Hans-Georg: Empirical Orientation of Research in Religious Education. In: Roebben, Bert/Warren, Michael (Hg.): Religious education as practical theology. Essays in honour of professor Herman Lombaerts, Leuven – Paris – Sterling 2001, 105–123, 108.

---

45 Kritisch-reflektierend zu diesem Begriff vgl. Altmeyer, Stefan: Abschied von der Krise. Für einen neuen religionspädagogischen Blick auf die Gegenwart. In: RpB 77/2017, 91–101.

46 Englert, Rudolf: Religionsdidaktik wohin? – Versuch einer Bilanz. In: Grümme/Lenhard/Pirner 2012 [Anm.18], 247–258, 247.

### 3.2 Religionspädagogische (Theorie-)

#### Entwicklung im Spiegel ihrer Perspektiven

Wird die Wissenschaftsgeschichte der Religionspädagogik mit dieser noch einmal geschärften systematischen Lesebrille religionspädagogischer Perspektiven betrachtet, lassen sich sowohl (3.2.1) formale als auch (3.2.2) inhaltliche Erkenntnisse zur (Theorie-)Entwicklung der Religionspädagogik erkennen.

#### SYSTEMATISCH-KOEXISTENTES MODELL

##### RELIGIONSPÄDAGOGISCHER PERSPEKTIVEN

Zunächst ist festzuhalten, dass die häufig mit dem Terminus *technicus* des Paradigmas einhergehende Rede von Paradigmenwechseln<sup>47</sup> in der (Wissenschaftstheorie der) Religionspädagogik streng buchstabiert in die Irre führt, wenn damit auf die religionspädagogischen Perspektiven abgehoben wird. Rekurriert die Rede vom Wechsel bzw. Wandel nämlich auf Thomas S. Kuhns Verständnis einer durch Überwindung eines (!) alten zugunsten eines neuen Paradigmas geprägten Wissenschaftsgeschichte (48–51),<sup>48</sup> ergibt sich daraus eine recht simple Option zur Bearbeitung perspektivischer Pluralität: Einzelne Perspektiven stellten dann nämlich idealtypisch gedacht stets ein evolutiv-genetisches Entwicklungsstadium dar und würden sich in einem beständigen Wandel ablösen. Mit perspektivischer Pluralität umzugehen, hieße damit stets die Frage zu stellen, welche Perspektive gerade die beste bzw. die richtige ist, und schließlich darin, sich für diese richtige Perspektive zu entscheiden.

Da die religionspädagogischen Perspektiven jedoch relative, relationale und gegen-

47 Vgl. u.a. Grözinger, Albrecht: (Praktische) Theologie als Kunst der Wahrnehmung. In: Janowski, Bernd/Zchomelidse, Nino (Hg.): Die Sichtbarkeit des Unsichtbaren. Zur Korrelation von Text und Bild im Wirkungskreis der Bibel (AGWB 3), Stuttgart 2003, 223–233, 223.

48 Vgl. Kuhn, Thomas S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt a. M. 1967.

seitig durchdrungene Muster darstellen, der Forschung damit als synchrone Optionen ihrer Ausrichtung zur Verfügung stehen und von dieser Gestaltungsmöglichkeit de facto Gebrauch gemacht wird, kann dieses Modell nicht tragen. Angesichts dessen besteht nicht nur eine Denkmöglichkeit, sondern eine logische Konsequenz darin, ein *systematisch-koexistentes Modell* religionspädagogischer Perspektiven zu veranschlagen.

#### TRANSFORMATIONEN DES WOHER, WIE UND WOZU DER ERKENNTNIS ENTLANG DER PERSPEKTIVEN ALS LINIEN

##### RELIGIONSPÄDAGOGISCHER ENTWICKLUNG

Die religionspädagogischen Perspektiven in einem systematisch-koexistenten Modell zusammenzudenken, hat zugleich zur Folge, dass sich die (Theorie-)Entwicklung der Disziplin nicht 1:1 an diesen ablesen lässt. Bedingt durch ihre Prägekraft sowie eine deutliche zeit- und kontextbedingte Gewichtung in der Perspektivenwahl lassen sich dennoch Transformationen religionspädagogischen Selbstverständnisses an ihnen studieren. Diese mit einem solchen Schritt aus der Geschichte des Faches zu destillierenden Linien religionspädagogischer (Theorie-)Entwicklung (465–568) helfen dabei, sich nicht vom „eigentümlich fließende[n] Charakter“<sup>49</sup> praktisch-theologischer Theoriebildung davonspülen zu lassen, entscheidende Einflussmomente einzelner Perspektiven wahrzunehmen und über alle Perspektiven hinweg einende Grundmomente (486f.) im Selbstverständnis der Religionspädagogik auszumachen – u.a. in Bezug auf die untersuchten Felder religionspädagogischer Erkenntnis. Als Reflexionshorizont bieten sie ferner die Möglichkeit, aktuelle Forschung

49 Schröder, Bernd: In welcher Absicht nimmt die Praktische Theologie auf Praxis Bezug? Überlegungen zur Aufgabenbestimmung einer theologischen Disziplin. In: ZThK 98 (2001) 101–130, 101.

und Arbeit der Religionspädagogik näher zu reflektieren.

*Zum Woher der Erkenntnis* (497–502): Weil die Religionspädagogik als (praktisch-)theologische Disziplin u. a. auf der Suche nach Gottes Fußspuren im Leben der Menschen ist,<sup>50</sup> dementsprechend verstärkt auch Religiosität beforscht (518–524) und religiöse Sozialisation sich nicht mehr nur auf intentionale Lernorte beschränkt, hat sich die Konturierung des Woher religionspädagogischer Erkenntnis zusehends geweitet. In scharfer Abgrenzung zur anwendungswissenschaftlichen Kontur entwirft sich die Religionspädagogik in allen anderen Perspektiven verstärkt von der (religiösen) Lebenswelt und von den Subjekten (503–508) her sowie auf diese hin, wobei diese Grundausrichtung – idealtypisch gedacht – nicht unbedeutend variiert: Während die ideologiekritische bzw. handlungswissenschaftliche Perspektive die Religionspädagogik bis heute v. a. auf die Relevanz der (politisch-)gesellschaftlichen Verflochtenheit (religiöser) Praxis verweist, fordert die empirische Perspektive als mahnender Stachel die Religionspädagogik dazu auf, praktisch-konkret sowie methodisch-profiliert vom Subjekt aus zu denken und zu arbeiten. Dass die gewonnene Präzision nicht auf Kosten der Weite des religionspädagogischen Blicks geht, rücken schließlich besonders die wahrnehmungswissenschaftliche sowie die semiotische Perspektive ins Bewusstsein der Religionspädagogik.<sup>51</sup>

50 Vgl. *Schambeck, Mirjam*: Wie hältst Du's mit der Empirie? Themen und Trends empirischer Forschung in der Religionspädagogik und ihre wissenschaftstheoretischen Implikationen. In: *Demantowsky, Marko/Zurstrassen, Bettina* (Hg.): *Forschungsmethoden und Forschungsstand in den Didaktiken der kulturwissenschaftlichen Fächer* (Bochumer Beiträge zur bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Theorie und Forschung 2), Bochum – Freiburg 2013, 71–112, 97.

51 Zur kritischen Sicht auf den Wandel vom Bezeugen zum Beobachten vgl. *Englert, Rudolf*: Religion gibt zu

Vor diesem Hintergrund erhält bspw. das als Weitung des Woher der Erkenntnis deutbare, eingangs konstatierte religionspädagogische Interesse an Flucht und Migration zum einen eine zusätzliche Bestätigung. Zum anderen könnte mit dem Leseschlüssel der religionspädagogischen Perspektiven weiterführend analysiert werden, wie genau die Religionspädagogik das Themenfeld beforscht und wo ggf. (perspektivübergreifende) Optimierungsmöglichkeiten bestehen.

*Zum Wie der Erkenntnis* (525–534): Die eingangs bereits benannte Pluralität interdisziplinärer Bezüge erscheint angesichts des gewachsenen Woher der Erkenntnis nunmehr wissenschaftstheoretisch als logische Konsequenz. Weil zur Aufhellung von Praxis – im weitesten Sinn verstanden als (religiöse) Lebenswelt bzw. „Praxis der Menschen“<sup>52</sup> – Erkenntnisse und Methoden unterschiedlichster Wissenschaften nützlich sind, vergrößert die Religionspädagogik auch ihr Wie der Erkenntnis. Dies unternimmt sie zum einen durch Erweiterung ihrer selbst angewendeten Methoden (= intradisziplinär<sup>53</sup>), wie dies jüngst etwa in der wahrnehmungswissenschaftlichen (293–311; 356–366) bzw. semiotischen (379–393; 444–455) Perspektive zu studieren ist. Zum anderen rezipiert die Religionspädagogik im interdisziplinären Austausch spezifische Erkenntnisse aus Feldern, die sie nur bedingt selbst bestellt.<sup>54</sup> Durch den me-

denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013, 36–50.

52 Vgl. *Haslinger, Herbert*: Wissenschaftstheoretische Wegmarken. Selbstverständnisformeln der Praktischen Theologie. In: *PThI* 17 (1997) 333–354, 353.

53 Angelehnt an: *van der Ven, Johannes A.*: Unterwegs zu einer empirischen Theologie. In: *Fuchs, Ottmar* (Hg.): *Theologie und Handeln. Beiträge zur Fundierung der Praktischen Theologie als Handlungstheorie*, Düsseldorf 1984, 102–128, 120–127.

54 Vgl. jüngst u. a. *Kläden, Tobias*: Neurowissenschaften. In: <https://www.bibelwissenschaft.de/de/stichwort/100222/> [Stand: 18.02.2018].

thodischen und inhaltlichen interdisziplinären Anschluss verstärkt sie zugleich die Attraktivität religionspädagogischer Forschungserkenntnisse für andere (didaktische) Disziplinen.

Diese Zusammenhänge unterstreichen bspw. noch einmal die Relevanz der empirischen Perspektive für die Religionspädagogik und bestärken die jüngsten, das Wie der Erkenntnis bereichernden Entwicklungen im Bereich der Unterrichtsforschung. Zum anderen könnte das Bewusstsein über die Pluralität religionspädagogischer Perspektiven dabei helfen, auch offen für weitere Potenziale und Vernetzungsmöglichkeiten zu bleiben.<sup>55</sup>

*Zum Wozu der Erkenntnis (541–550):* Durch das Selbst-Bewusstsein über ihr gewachsenes und differenziertes Woher und Wie der Erkenntnis verwundert es nicht, dass auch das Selbstbewusstsein der Religionspädagogik gewachsen ist. Zwar versteht sie weiterhin das Feld religiöser Lern- und Bildungsprozesse als ihr Kerngeschäft, will ihre gewonnenen Erkenntnisse jedoch auch als darüber hinausgehende Impulse verstanden wissen – bspw. für die Gestaltung einer subjektorientierten, korrelativ inspirierten (509–517) und damit lebensnahen Theologie im Reigen des interdisziplinär-theologischen Zusammenspiels; oder auch – ihrer ideologiekritischen Perspektive folgend – als politischer Akteur,<sup>56</sup> der in der Öffentlichkeit als starke Stimme auf die Relevanz religiöser Bildung hinweist – u. a. in Form des Religionsunterrichts.

Diese im Kern auf die Hinwendung zu einem dialogisch-interaktionalen Offenbarungsverständnis rückführbaren (119–126) und damit theologisch legitimierten (491–496) Linien können – wie durch die aktualisierenden Be-

züge angedeutet – schließlich nicht nur analytisch-retrospektiv fruchtbar gemacht werden. Verdichtet als Netz religionspädagogischer Grundentscheidungen (565–568) können sie auch dazu dienen, Konturen und Entwicklungen religionspädagogischer Perspektiven sowie religionspädagogische Forschung und Arbeit im Allgemeinen kritisch zu prüfen – nicht nur auf dem Feld der Wissenschaftstheorie.

#### 4. Zur Option einer kritisch-reflektierten Multiperspektivität

Mit dieser stets im Hintergrund aktueller Forschung und Arbeit mitschwingenden, kritisch-evaluativen Funktion hat sich nicht nur ein entscheidender Ertrag der scheinbar (!) sekundären Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik herausgeschält. Vielmehr verweist dieser auch auf die Notwendigkeit gesunder Begrenzungen (486–488) ihrer wissenschaftstheoretischen Selbstexplikation, damit die Religionspädagogik sich nicht im „anything goes“ (ihrer Perspektiven) verstrickt.

Der perspektivische Zugang zur Wissenschaftstheorie erweist sich vor diesem Hintergrund somit als Gewinn, weil er die innere Pluralität der Religionspädagogik zu systematisieren hilft und damit zugleich die vorhandene Tendenz der Religionspädagogik zu einer pluralen Theoriearchitektur (37–39) entscheidend fundiert. Durch diese Erhellungen stellt sich die religionspädagogische Wissenschaftstheorie schließlich auch (!) als eine Perspektivenfrage dar, zu der sich im Licht des Dargestellten eine deutliche Option ergibt: Eine gegenwartssensible, wissenschaftstheoretisch verantwortete und dadurch zukunftsfähige Religionspädagogik bedarf einer kritisch-reflektierten Multiperspektivität, die sich angesichts der jeweiligen Herausforderung in der Praxis der Stärken einer oder mehrerer ihrer Perspektiven bedient (483–486; 574–576). Kriterien für eine solche Auswahl, Modulierung oder Kompilierung von

55 Vgl. für die semiotische Perspektive bspw. Hoffmann, Michael H. G. (Hg.): *Mathematik verstehen. Semiotische Perspektiven*, Hildesheim – Berlin 2003.

56 Vgl. Heger, Johannes: *Religionspädagogik als politischer Akteur? Zum Gedanken einer auch (!) unmittelbar politischen Religionspädagogik*. In: ZPTH 38 (2018) i. E.

Perspektiven zu formulieren, wäre eine ausstehende und mit dieser Option verbundene Aufgabe (577) – und damit ein weiterer Beleg dafür, dass es immer wieder neu wissenschaftstheoretischer Überlegungen in der Religionspädagogik bedarf.

***Dr. Johannes Heger***

*Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Religionspädagogik, Theologische Fakultät, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Platz der Universität 3, 79085 Freiburg i. Br.*