

Ein Fach auf der Suche nach seinem Profil

Ein Plädoyer für die Theologizität der Religionspädagogik

Mirjam Schambeck *sf*

1. Biografische Blenden

Es war Anfang der 1990er. Ich studierte Diplomtheologie und damit auch Religionspädagogik, aber Letzteres nur irgendwie. Unsere Profs waren allesamt Diplomtheologen (mask.!), die meisten Priester, auch die Religionspädagogen.

1.1 „Religionspädagogik kann jeder“

Unter uns Theologiestudentinnen und -studenten galt Religionspädagogik als Katechese, in der von Kindergottesdiensten erzählt wurde, wie sie der Prof in seiner Gemeinde feierte, oder weithin als Anwendungswissenschaft der Theologie. Systematisch-theologische Themen, die wir aus anderen Vorlesungen kannten, wurden in der Religionsdidaktikvorlesung nochmals verhandelt; nicht elementarer, sondern durch viele Anekdoten angereichert und oft eher so, dass sich bei uns das Gefühl einstellte, die Religionspädagogik beschäftigt sich mit demselben wie die Dogmatik – lediglich auf einfachere, man könnte auch sagen, unterkomplexere Weise. Die Rede „Religionspädagogik kann jeder“ zog seine Kreise und bewahrheitete sich sowohl an den Prüfungsergebnissen als auch angesichts der überschaubaren religionspädagogischen Fachspezifik, die wir uns für die Prüfungen aneigneten. Dass das geringe wissen-

schaftliche Ansehen der Religionspädagogik auf Vorurteilen beruhte und nicht in der Forschungsleistung unserer Profs begründet war, wussten wir nicht; und wir bemühten uns auch nicht, näher nachzufragen. Die einen nahmen es hin, die anderen distanzieren sich von der Religionspädagogik, diejenigen, die auch Lehramt studierten, schätzten ihren Praxisbezug.

Unsere Relpäd-Profs hatten Theologie studiert, waren in (systematischer) Theologie promoviert und – das ging allerdings weithin an uns vorbei – gehörten zu den Mitbegründern einer sich nun auch flächenmäßig durchsetzenden wissenschaftlichen Religionspädagogik. Gerade entstehende allgemeindidaktische Modelle hatten sie früh in die Religionsdidaktik eingetragen (Johann Hofmeier) und der noch heute als Magna Charta des Religionsunterrichts firmierende Synodenbeschluss war auch aus ihrer Feder entstanden (Wolfgang Nastainczyk). All diese wissenschaftlichen Verdienste drangen nicht bis zu unserer Studentinnen- bzw. Studentenkohorte durch. Wir lasen und rezipierten kaum etwas, geschweige denn, dass wir kapierten, was das Proprium der Religionspädagogik ausmacht. Lange Zeit blieb mir unklar, wie es nicht nur mantraartig wiederholter Jargon, sondern inhaltlich begründetes Plä-

doyer ist, Religionspädagogik nicht als Methodenliste der Theologie abzustempeln.¹ Bei all dieser Diffusität war jedoch klar, dass Religionspädagogik zum theologischen Fächerkonzert gehörte und hier auch eine, von den übrigen Profs an der Fakultät zwar noch wenig angesehene, von uns, die wir auch Lehramt studierten, aber gefeierte, weil praxisnahe Rolle spielte.

1.2 Religionspädagogik findet ihr Eigenes

Zehn Jahre später, Anfang der 2000er, war ich Assistentin in der Religionspädagogik. Ich hatte Religionspädagogik inzwischen als Fach kennengelernt, in dem das Subjekt nicht Fremdwort, sondern faktischer Ausgangs- und Zielpunkt der Überlegungen war. Das faszinierte mich, auch wenn mir nur langsam aufging, wie dies nicht nur das religionspädagogische Arbeiten, sondern die Theologie insgesamt revolutioniert. Mit der Kindertheologie fand ich eine inhaltliche Füllung für die Kehre zum Subjekt und durch das ästhetische Lernen eine Konkretion, die Theologie von Kindern zu erheben. Über Unistandorte hinweg ließen wir Kinder und Jugendliche über ihre Gottesvorstellungen malen und konnten uns blockseminarlang mit der Beschreibung und Dokumentation der Kinderbilder beschäftigen. Auch wenn der herabschauende Blick auf die Religionspädagogik im Fakultätskollegium noch immer spürbar war und Religionspädagogik als Jodeldiplomfach eher geduldet als erwünscht war, hatte uns die Kindertheologie zu etwas Eigenem verholfen. Die Kindermalaktionen waren zudem so praktisch, dass damit auch der religionspädagogische Lehrveranstaltungen kontinuierlich begleitende Grundton „das

sei zu theoretisch, das müsse praktischer und nützlicher für die Schule sein“ wie abgeschaltet schien. Wir fühlten uns plötzlich richtig und wichtig an der Theologischen Fakultät. Die Frage nach dem Eigenen der Religionspädagogik rang uns nicht mehr Ausflüchte ab. Wir konnten zeigen, was wir an Besonderem machten (Bilder produzieren und deuten), während unsere Kolleginnen und Kollegen im Assistentinnen- bzw. Assistentenkreis (fem. und mask.!) wie ehemals Bücher aus Bibliotheken schleppten und mit ihrer Seminargruppe diskutierten bei ersten vorsichtigen Ausgriffen auf hochschuldidaktische Feinheiten. Unsere theologische Perspektive auf die Kindertheologie war dabei unangefragt: Materialiter beschäftigten uns theologische Themen wie die Gottesfrage; und formal war sie klar, insofern unsere Probandinnen und Probanden – sprich die Schüler/-innen – nicht nur katholisch getauft, sondern auch so sozialisiert waren und religiöse Lern- und Bildungsprozesse unproblematisiert im Horizont des Glaubenslernens verortet waren. Die Habilitationsschrift von Ulrich Hemel aus dem Jahr 1988 zu religiöser Kompetenz hatten wir sträflich außer Acht gelassen, was wir erst später bemerkten. Was uns aber schon damals irritierte, waren die fehlenden Rückkoppelungen auf die Theologie. Auch wenn wir theologische Fragestellungen und Denkfiguren aus den Bildern destillierten und im theologischen Horizont interpretierten, interessierte sich keine andere theologische Disziplin dafür, geschweige denn für das theologiekritische Potenzial, das in den religiösen Artikulationen der Kinder und Jugendlichen lag.

Religionspädagogische DFG-Projekte waren in dieser Zeit die Ausnahme. Es beschämte uns also nicht, die Geheimnisse des Antrags Schreibens nicht zu kennen oder das Fehlen eingeworbener Drittmittel bei zukünftigen Bewerbungen als Manko verbuchen zu müssen.

1 Wegweisend für die wissenschaftstheoretische Vermessung der Religionspädagogik in diachroner und synchroner Hinsicht ist: *Heger, Johannes: Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik*, Paderborn 2017.

1.3 Religionspädagogik als bildungswissenschaftliches Segment?

Heute, 20 Jahre später, ist die Religionspädagogik eine andere geworden und befindet sich m.E. an einem Scheideweg, der ähnlich paradigmatisch zu bewerten ist wie die Umwälzungen Ende der 1960er-/Anfang der 1970er-Jahre, als sich die Religionspädagogik der Empirie und damit den Subjekten des Lernens zuwandte.² Das damals schon in der Konvergenzargumentation aufgestellte Postulat, die Bildungs- (damals noch Erziehungs-)wissenschaften als konstitutive Bezugsdisziplin für die Religionspädagogik anzuerkennen und deren Erkenntnisse in der religionspädagogischen Reflexion und Praxis zu verarbeiten, tritt heute in veränderter Gestalt an die Religionspädagogik heran und wird ihr m.E. zur Gretchenfrage: Bleiben die Bildungswissenschaften *Bezugswissenschaften* oder ersetzen sie den theologischen Diskursstandpunkt der Religionspädagogik?

Blickt man auf die letzten 20 Jahre, ist es nicht übertrieben zu sagen, dass die Religionspädagogik über die Bildungswissenschaften ihr Proprium gefunden hat bzw. findet. Wo früher religionspädagogisch postuliert wurde, im Sinne von „religionspädagogisch ist zu schlussfolgern, religionspädagogisch sollte getan werden“, treten heute Studien, die mit empirischen Evidenzen arbeiten, wie z. B. zum Beruf der Religionslehrkräfte. Über weite Strecken als Liste von Appellen formuliert, was Religionslehrkräfte können sollen, um guten Unterricht zu erteilen, haben sich Arbeiten im Gefolge von PISA, dann COACTIV oder der sog. Habitus-Tradition daran gemacht, über empirische Validitäten notwendige Kompetenzen für den Religionslehrer/-innenberuf zu identifizieren. Nicht mehr

nur literaturbasiert und mittels hermeneutischer Plausibilitäten erzeugt, sondern über Testungen und andere empirische Designs werden Indikatoren für guten Unterricht ausgemacht, und was dies für das Professionswissen von Religionslehrkräften austrägt. Was Religionslehrkräfte können müssen, um guten Religionsunterricht zu erteilen, muss sich damit der Realitätskontrolle von Anfang an stellen. Das hat viel Entstressendes, hat etwas mit Echtheit und aus meiner Sicht unhintergehbaren Verge-wisserungen zu tun.

Noch wenig thematisch sind aber die damit einhergehenden wissenschaftstheoretischen und wissenschaftspolitischen Konsequenzen. Die letztgenannten sind schnell aufgezeigt. Fast jeder religionspädagogische DFG-Antrag – außer aus der historischen Religionspädagogik – wird spätestens nach 14 Tagen vom Server für Theologie auf diejenigen der Bildungswissenschaften und der Fachdidaktiken verschoben. Identifiziert als fachdidaktische Fragestellung muss der Antrag nicht nur dem methodischen state of the art in den Bildungswissenschaften entsprechen, sondern auch in deren Forschungslogik abbildbar sein. Wenn nicht, erfolgt Ausschluss.

Schwieriger verhält es sich mit den wissenschaftstheoretischen Implikationen: Sind die bildungswissenschaftlichen Methoden durchaus respektabel – auch wenn hier erheblicher Nachholbedarf in der Religionspädagogik zu verzeichnen ist –, stellt sich die Frage, ob mit der bildungswissenschaftlichen Forschungslogik (!) nicht mehr verändert wird, als wir bislang wahrgenommen haben: Wird religiöse Bildung damit zum Themensegment in den Bildungswissenschaften – mit allen Konsequenzen auch für die akademische Landschaft wie z.B. Studium, Verortung der Religionspädagogik in der theologischen oder zukünftig der bildungswissenschaftlichen Fakultät bzw. den Lehrer-Bildungszentren? Geht es wie bislang um Reflexionen auf religiöse Bildung, die

2 Vgl. *Riegel, Ulrich*: Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In: *Göcke, Benedikt P./Ohler, Lukas V.* (Hg.): *Katholische Disziplinen und ihre Wissenschaftstheorien*, Münster 2019, 245–278, 249.

in den Bildungswissenschaften von einem bildungswissenschaftlichen, in der Religionspädagogik von einem theologischen Standpunkt aus getätigt werden? Werden Arbeiten noch als forschungswürdig anerkannt, die wie bislang zwar viele Wissenschaftsdisziplinen in die eigenen Überlegungen einbezogen, sich auch deren Methoden bedienten, den Diskursstandpunkt aber klar als theologisch definierten, der die Perspektive „si deus daretur“ anerkennt? Kommen angesichts der Verschiebung der theologischen Forschungslogik auf bzw. deren Ersetzung durch die bildungswissenschaftliche Forschungslogik überhaupt noch grundlagentheoretische Fragestellungen der Religionspädagogik in den Blick, wie z.B., ob die bei Mathematiklehrkräften identifizierten fachdidaktischen Wissensfacetten angesichts des Spezifischen von Religion wirklich eins zu eins auf Religionslehrkräfte übertragen werden können? Oder anders gesagt: Drängt die bildungswissenschaftliche Forschungslogik, die momentan die Drittmittellogik ausmacht, darauf, nur noch im empirisch überprüfbaren, naturwissenschaftlich-szientistischen Paradigma verhandelbare Forschungsfragen aufzusetzen? Verstärkt sich damit der Trend in der Verhältnisbestimmung von Religionspädagogik zu anderen theologischen Disziplinen, nämlich zunehmend in einem Nicht-Verhältnis zu erstarren? Verliert die Theologie ihren bisherigen Status für die Religionspädagogik, Diskursstandpunkt zu sein, und fungiert dann nur noch als Bezugswissenschaft wie andere Disziplinen z. B. die Religionswissenschaft, Soziologie o. a.?³

Die Fragen, die durch den starken Drive der Bildungswissenschaften auf die Religionspäda-

gogik ausgelöst werden und über die Konvergenzargumentation hinausgehen, sind m.E. noch nicht einmal auf dem Tisch. Wenn überhaupt, dann wurde die Theologizität der Religionspädagogik höchstens im Zusammenhang mit den religious studies thematisiert, wie sie die Religionswissenschaft betreibt. Weil diese aber im deutschsprachigen Universitätsbetrieb weniger durchsetzungsstark sind als die Bildungswissenschaften, hatten sie eine andere Akzentuierung und auch Reichweite.⁴ Die folgenden Überlegungen versuchen vor diesem Hintergrund, zumindest die Diskussion nach dem Wert einer theologischen Fundierung der Religionspädagogik zu skizzieren bei gleichzeitiger Professionalisierung im bildungswissenschaftlichen Kosmos. Mit anderen Worten geht es also um die Theologizität der Religionspädagogik⁵ angesichts des Trends zur Aufwertung der Bildungswissenschaften,⁶ ja der Ersetzung der theologischen durch die bildungswissenschaftliche Forschungslogik.

Damit werden die anderen beiden in der Literatur und Praxis der Religionspädagogik vorhandenen Modelle der Verhältnisbestimmung von Religionspädagogik und Theologie nicht verfolgt, nämlich die Theologie zu einer unter anderen Bezugswissenschaften zur Religions-

3 Vgl. *Schweitzer, Friedrich*: Das Theologische der Religionspädagogik. Grundfragen und Herausforderungen. In: *Schlag, Thomas/Suhner, Jasmine* (Hg.): Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik, Stuttgart 2017, 9–20, 12.

4 Trotz des informativen Sammelbandes von *Schlag/Suhner* 2017 [Anm. 3].

5 Im Folgenden konzentriere ich mich auf zwei Facetten des Theologizitätsverständnisses: die wissenschaftstheoretische Frage nach der Verortung der Religionspädagogik in der Theologie, die die enzyklopädische Frage impliziert (Verhältnis der Religionspädagogik zu anderen theologischen Disziplinen), sowie die Frage nach der Funktion und der Bedeutung theologischer Denkformen in religionspädagogischen Reflexionsgängen. Bernd Schröder nennt noch zwei weitere: die Begründbarkeit von Bildung und Religionspädagogik mit theologischen Argumenten; die Frage nach Gestalt und Inhalt von Theologie in Lernprozessen. Vgl. *Schröder, Bernd*: Theologische Bildung im öffentlichen Raum. In: *Schlag/Suhner* 2017 [Anm. 3], 151–178, 152.

6 Vgl. dazu auch *Heger* 2017 [Anm. 1], 95; 535.

pädagogik zu erklären und den Diskursstandpunkt offen zu lassen oder die Religionspädagogik theologieunabhängig zu entwerfen (s. die angelsächsische oder auch schwedische Variante).

2. Argumente für die Theologizität der Religionspädagogik – und was diese Forschungslogik für religiöse Bildungsfragen austrägt

In einem Wissenschaftsbetrieb, der unter der Maßgabe der Validität (Gültigkeit), Zuverlässigkeit, Objektivität, Repräsentativität und Generalisierbarkeit arbeitet,⁷ wirkt eine Wissenschaftsdisziplin (Theologie), die von einer Prämisse ausgeht („si deus daretur“), die zudem nicht quantifizierbar ist (Gott), mindestens als begründungspflichtig, wenn nicht sogar als unwissenschaftlich und damit verzichtbar.

So muss eine Religionspädagogik, die an ihrer Theologizität festhält, sowohl plausibilisieren, was diese Konturierung für ihre eigene Theorie und Praxis meint (2.1), als auch für andere – hier die Bildungswissenschaften – austrägt (2.2), und zwar in einer säkular gestimmten Gesellschaft, die den Referenzrahmen aller Wissenschaften repräsentiert.

2.1 Theologizität der Religionspädagogik als *differentia specifica* – Was damit gemeint ist und was nicht

Um zu erklären, was mit der Theologizität der Religionspädagogik gemeint ist, ist es leichter damit zu beginnen, was es nicht heißt.

■ THEOLOGIZITÄT ALS POSITIONALITÄT UND NICHT ALS FUNDAMENTALANSPRUCH

Von einer theologischen Positionalität auszugehen, bedeutet nicht, eine Totalperspektive auf Bildungsfragen in Anspruch zu nehmen.

7 Vgl. die Gütekriterien sozialwissenschaftlicher Forschung in *Lamnek, Siegfried*: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch, Weinheim 2005, 138–187.

Es geht nicht darum, die Gottesfrage als Einheitsgrund des Denkens und Handelns für jegliche Wirklichkeitsdeutung und alle Menschen vorauszusetzen. Von der Theologizität der Religionspädagogik postmodern zu reden, heißt vielmehr anzuerkennen, dass es sich um einen partikularen, beschreibbaren und damit transparenten Standpunkt handelt, von dem aus Bildungsthemen reflektiert werden. Bernd Schröder spricht hier von „transparenter Positionalität“⁸, Michael Hüttenhoff prägte dafür die Terminologie „reflektierte Positionalität“⁹. Im Gegensatz zu religionspädagogischen Veröffentlichungen vor Gadammers „Wahrheit und Methode“ aus dem Jahr 1968 ist also die Rede von der Theologizität der Religionspädagogik im Sinne hermeneutischer Bescheidenheit zu verstehen.¹⁰ Es geht weder um einen Fundamentalanspruch noch einen Nicht-Anspruch (Religionskunde), sondern um die Offenlegung des spezifischen, nämlich theologischen Diskursstandpunktes, von dem aus die Religionspädagogik Bildungsfragen in den Blick nimmt.

Wenn wir uns als Religionspädagoginnen und -pädagogen z.B. fragen, was Religionslehrkräfte wissen und können müssen, um guten Unterricht zu erteilen, unterscheidet uns nicht das Thema von den Bildungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern – also das Materialobjekt, auch wenn es religionspädagogisch durchaus differenzierter ausfallen kann. Es sind

8 *Schröder, Bernd*: Religionspädagogik, Tübingen 2012, 534.

9 *Hüttenhoff, Michael*: Der religiöse Pluralismus als Orientierungsproblem. Religionstheologische Studien, Leipzig 2001.

10 Im Unterschied zu Rudolf Engler's Argumentation, der dem theologischen Vor-Urteil als Begründungsweg für die Theologizität der Religionspädagogik kaum etwas zutraut. Dies resultiert daraus, dass er den Unterschied zwischen Positionalität und Fundamentalanspruch nicht berücksichtigt. Vgl. *Englert, Rudolf*: Das Theologische der Religionspädagogik. Grundfragen und Herausforderungen. In: *Schlag/Suhner* 2017 [Anm. 3], 21–32, 23f.

auch nicht die Methoden – die wir weithin den Bildungswissenschaften, der Lern- und Verhaltenspsychologie verdanken und deren Qualität über die Passungsfähigkeit zu den Forschungsfragen und dem dann entsprechenden state of the art zu bemessen ist. Es ist vielmehr die einer theologisch fundierten Religionspädagogik eigene Hermeneutik, die eine *differentia specifica* darstellt. Um beim Beispiel des guten Religionsunterrichts zu bleiben, vermag eine theologisch fundierte Religionspädagogik, im Unterschied zu den Bildungswissenschaften, das Religionsphänomen (also den Unterrichtsgegenstand) differenzierter zu erfassen: Religion wird nicht nur als Diskurssystem, sondern auch als Lebensüberzeugung begreifbar und argumentativ ausweisbar. Diese existenzielle Dimension von Religion im Unterrichtshandeln zu präsentieren, wäre dann nicht mehr beliebig, sondern notwendig, wenn Schüler/-innen sich zu Religion insgesamt und nicht nur zu einem Teilaspekt verhalten können sollen.

■ DIE PRÄMISSEN ALLER WISSENSCHAFTS-DISZIPLINEN ANERKENNEN

Neben der Positionalität der theologischen Perspektive kommt ein zweiter Aspekt in den Blick: Es ist nämlich nicht so, dass lediglich die Theologie und die Religionspädagogik mit ihr von einer erkenntnistheoretischen Prämisse ausgingen; auch alle anderen Wissenschaftsdisziplinen arbeiten mit Vorgaben. Der Unterschied ist, dass diese im Plausibilitätshorizont einer säkular gestimmten Gesellschaft zum einen unangefragt sind, wie z. B. die scientistisch-naturwissenschaftliche. Zum anderen, und das hängt mit ihrer Geläufigkeit und Omnipräsenz zusammen, fallen sie weithin nicht als Prämissen auf. Die Kunst und Aufgabe einer theologisch grundierten Religionspädagogik und eines redlichen Wissenschaftsbetriebs insgesamt sind es, diese Voraussetzungen aufzudecken, sie einander zuzugestehen und damit keine im Vorhinein zu diskreditieren, jede Disziplin zu verpflichten

aufzuzeigen, was mit dem jeweiligen Vor-Urteil erklärt werden kann und was eben nicht, sich insgesamt hermeneutisch zu bescheiden und anzuerkennen, dass es viele verschiedene Perspektiven auf Wirklichkeit gibt. Im Blick auf die Bildungswissenschaften ermöglicht die spezifisch theologische Hermeneutik also nicht nur eine inhaltliche Differenzierung. Die „hermeneutische Redlichkeit“¹¹, die eine theologisch grundierte Religionspädagogik an den Tag legt, insofern sie ihre Prämissen aufdeckt, macht sie zum Beispiel für und Anspruch an einen redlichen Wissenschaftsbetrieb insgesamt.

■ THEOLOGIZITÄT ALS PARTIKULARE UND NICHT UNIVERSALE PERSPEKTIVE

Damit gilt es, sich vom Konstrukt einer Meta- oder Universalperspektive zu verabschieden, die von einem extramundanen Standpunkt aus (gleichsam gottgleich, theologisch gesprochen) objektiv und logisch zwingend alle anderen Perspektiven zu vermessen vermag. Wie gesagt, verkörperte die Theologie in vormoderne Zeiten diesen Meta-Anspruch. Seit Glaube aber zur Option geworden ist (Aufklärung), die Leistung des Subjekts für die Erkenntnisgenerierung anerkannt ist (Kants Kritik der reinen Vernunft) und Mensch- und Weltsein geschichtlich dimensioniert und damit kontextualisiert wurden, müssen sich solche Meta- und Universalansprüche den Vorwurf des Titanischen und Autoritären gefallen lassen.

■ PLURALITÄT UND RELATIONALITÄT DER PERSPEKTIVEN ERNST NEHMEN

Insofern also keine Wissenschaft für sich beanspruchen kann, die Welt total zu vermessen, sondern alle aufeinander bezogen sind, ist es wichtig, diese Relationalität der Perspektiven einzufordern und zu garantieren. Und auch hier kann eine theologisch fundierte Religionspädagogik eine

11 Schröder 2017 [Anm. 5], 164.

Rolle spielen, und zwar in mehrfacher Hinsicht: Insofern sie selbst unterschiedlichste Wissenschaftsdisziplinen für ihre Erkenntnisgewinnung heranzieht, wird an ihr ablesbar, was es austrägt, sich auf multiperspektivisches Arbeiten einzulassen. – Auch wenn das noch kein Argument für eine theologisch fundierte Religionspädagogik ist, denn eine bildungswissenschaftliche Religions-Bildung vermag dies auch, fällt sie an diesem Punkt zumindest nicht hinter den Anspruch der Bildungswissenschaften zurück. Wichtiger scheint mir deshalb in diesem Zusammenhang die ideologiekritische Funktion einer theologisch fundierten Religionspädagogik zu sein:

■ THEOLOGIZITÄT ALS IDEOLOGIEKRITISCHE FUNKTION

Der ideologiekritische Stachel einer theologisch fundierten Religionspädagogik ist zum einen inhaltlich dimensioniert, insofern durch den Gottesbezug Systeme verdächtig werden, die sich totalitär gebärden. Er ist immer aber auch formal bestimmt, als eine theologisch fundierte Religionspädagogik als distinkte Wissenschaft erkennbar wird, die wie andere Disziplinen immer dann auftreten muss, wenn die Relationalität gefährdet ist und ein Wissenschaftsparadigma in der Gefahr steht, alle anderen zu überdecken. Sie könnten angesichts des sich zunehmend totalitär gebärdenden szientistischen Paradigmas zeigen, wie dadurch Komplexitäten unzulässig reduziert werden, und verdeutlichen, was eine Welt gewinnt, die dem Schönen wie dem Nützlichen, den Zahlen wie dem letzten Grund zugesteht, einen eigenen unersetzbaren Blick auf das Leben freizugeben.

■ BILDUNGSTHEORETISCHE KONKRETION

Wie wichtig es ist, die Relationalität der Wirklichkeitszugänge zu garantieren und totalisierende Gefährdungen zu vermeiden, lässt sich nicht nur allgemein wissenschaftstheoretisch, sondern auch konkret bildungstheoretisch formulieren. Jürgen Baumert hat deshalb in der

Modellierung seines Bildungsverständnisses die Probleme konstitutiver Rationalität als eigenen Modus von Welterschließung ausgewiesen.¹² Man könnte mutmaßen, dass hier implizit wieder die vormoderne Meta-Perspektive eingeführt wurde, insofern Baumert mit Problemen konstitutiver Rationalität auf Fragen abhebt, die die Gesetzmäßigkeiten partikularer Systemlogiken nochmals aufeinander beziehen, also Perspektiven auf die Deutung menschlichen Daseins als Ganzes aufrufen und damit den Blick auf Sinnvoraussetzungen der einzelnen Perspektiven lenken.¹³ Die Mutmaßung einer vormodernen Kehre wird nochmals verstärkt, insofern Baumert den Problemen konstitutiver Rationalität die Fächer Philosophie und Theologie zuordnet. Dann aber kommt der entscheidende postmodernitätsfähige Unterschied. Diese integrierende Rationalitätsform steht nicht über den anderen Weltzugängen, sondern garantiert, dass diese auf ihre Voraussetzungen, Begründungen und Zielsetzungen hin befragt werden. Baumert implantiert in sein Verständnis von Allgemeinbildung damit ein Ausrufezeichen, das gegen die Selbsttotalisierungen der einzelnen Welterschließungsmodi angeht und er stellt dieses der Philosophie und der Theologie anheim. Damit kann auch im Bildungskosmos aufgezeigt werden, dass einer theologisch fundierten Religionspädagogik durchaus auch von unverdächtiger Seite her zugehört wird, die postmodern unhintergehbare Pluralität der Perspektiven anzuerkennen, ja sogar zu garantieren, und zumindest aus diesem Grund nicht auf dem Abfallhaufen der Geschichte entsorgt werden muss.

12 Vgl. Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Kilius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a. M. 2002, 100–150, 108–113.

13 Vgl. Englert 2017 [Anm. 10], 24.

Könnte damit gezeigt werden, was eine theologisch fundierte Religionspädagogik meint und dass sie sich aufgrund ihrer Theologizität nicht extra-ordinär gegenüber anderen Wissenschaftsdisziplinen verhält, ist sie wie alle anderen angehalten, ihre Plausibilität und Nützlichkeit im Konzert der Perspektiven aufzuzeigen und sich damit im Referenzrahmen einer säkularen Gesellschaft zu entwerfen. Zumindest an einem Beispiel soll das erläutert werden.

2.2 Warum eine theologisch fundierte Religionspädagogik interessant bleibt – auch für die Bildungswissenschaften

Dazu blende ich zurück auf die biographischen Notizen zu Beginn. Dort sprach ich davon, wie wir zu Beginn der 2000er-Jahre begannen, Gottesbilder von Kindern und Jugendlichen zu erheben und sie als Konkretion des zwar unangefragten, bis dahin aber doch leeren religionspädagogischen Containerbegriffs Subjektorientierung zu dokumentieren. Nach einigen Jahren dieser umfangreichen Bilderreihen bedrängte uns die Frage immer mehr, was dies mit Lernen zu tun hat. Erschöpft es sich darin, Schüler/-innen zu den unterschiedlichsten Themen assoziieren zu lassen? Gibt es dann überhaupt noch so etwas wie Lernfortschritte? Darf man überhaupt noch instruieren? Obwohl wir vorerst munter weitermachten, beschlich uns dennoch das Gefühl, dass wir zwar Wichtiges taten, aber eher das Geschäft der Religionsoziologinnen und -soziologen erledigten als unser eigenes, in dem es um Bildungsprozesse ging. Und genau an dieser Stelle kam die Theologie – ihre Inhaltlichkeit wie auch ihre Positionalität – ins Spiel.

Die Theologie erlaubte uns durch ihre inhaltliche Spannweite, die religiösen Artikulationen der Schüler/-innen nicht nur als Selbstausdruck zu einem Thema zu verstehen, sondern sie auch daraufhin zu lesen, was sie an Korrigierendem, Affirmierendem und Weiterzudenkendem für die Theologie austrugen. Ich erinnere mich noch deutlich an meine eigene disclosure-Erfahrung,

als ich das Bild des zwölfjährigen Philipp sah, der, nach seiner Gottesbebilderung gefragt, ein unansehnliches Monster zeichnete, blind und mit einer Keule in der Hand, das die Unterschrift trug: Das ist Gott. Wenn Gott zu blöd ist, zu machen, dass kein Frieden [auf Erden?] ist, dann muss das ja so ein Spasti sein, oder? Die Theodizee-Frage sprang mir förmlich ins Gesicht und meine weitere Arbeit entwickelte sich zunehmend dahin, die Kinderbilder auf theologische Themen abzusuchen und was sie an eigenen theologischen Deutungen und Antworten aufwarfen. Diese konnten wir nun an die Theologie zurückspiegeln – und wir mussten das selbst tun –, um dann zu fragen, wie sich die Gottrede verändern muss, damit sie von den Schülerinnen und Schülern als echtes dialogisches Gegenüber und als interessantes Deuteangebot für die eigenen Überlegungen sichtbar wird. Die Theologie half uns also, die Kinder umtreibenden Themen aufzudecken, und die Kinderbilder wurden zum Impuls, eine lebenssattete Theologie auszuarbeiten.¹⁴ Drittens erlaubte uns die Theologie, Aporien in den Selbstaussdrücken der Schüler/-innen aufzudecken, um an diesen zu arbeiten.

Nun könnte man einwenden, dass die Identifizierung theologierelevanter Themen auch eine segmentierte Religions-Bildung leistet, die an religiösen Gehalten und ihren subjektiven Transformationen interessiert ist. Und die Verlebendigung der Theologie sei zwar ein hehrer Anspruch, aber doch nur im theologischen Kosmos relevant. Der dritte Aspekt, nämlich Fehldeutungen, unterkomplexe und irreführende theologische Drives zu identifizieren, kann letztlich aber nur eine Theologie, die auch die Innenseite des Glaubens und damit die existenziellen (Fehl-)Zugriffe aufzudecken vermag. Das ist in Zeiten, in denen die Religionen

¹⁴ Vgl. auch Heger 2017 [Anm. 1], 539, der darin ein Spezifikum einer theologisch fundierten Religionspädagogik identifiziert.

wieder öffentlichkeitswirksam werden und sich viele Zerrformen des Religiösen breitmachen, ein wichtiger, und wie ich meine, entscheidender religionszivilisierende Bildungsauftrag. Pandemien als Strafe Gottes zu deuten, ist nicht nur eine kognitive Fehlleistung, sondern hat Auswirkungen auf Lebenspraxen. Religiöse Lern- und Bildungsprozesse, die verantwortet ablaufen, stellen sich diesen Fehldeutungen, bearbeiten sie kognitiv und rekurren – und das ist das Spezifikum einer theologisch fundierten Religionspädagogik – auf die existenzielle Dimension des Religiösen, decken sie auf, konfrontieren sie mit theologischen Deutungen und stellen sie in den Beurteilungsspielraum der Schüler/-innen.

Religions-Bildung wird so ansichtig als ein Teil religiöser Bildung, religious literacy als ein Aspekt von religious competence und religiöses Lernen als abhängig von einem Präsentationsmodus, in dem die existenzielle Dimension von Religion von Erste-Person-Sprecherinnen und -sprechern aufgezeigt wird und so ein Gesicht bekommt. Ein solches religionspädagogisches Arbeiten ist nicht nur im theologischen Binnenbereich anregend und stellt sich in ein Verhältnis zu den anderen theologischen Disziplinen. Eine solche Religionspädagogik bleibt auch für die Bildungswissenschaften interessant und für eine säkular gestimmte Gesellschaft nützlich.

3. *Nachholbedarf: Bildungswissenschaften*

Dass dies freilich auch bedeutet, bildungswissenschaftlich sprachfähig zu werden, also die religionspädagogischen Anliegen im bildungswissenschaftlichen Kosmos kommunizieren zu können, versteht sich von selbst. So schnell das hingeschrieben ist, so wird es m.E. noch geraume Zeit brauchen, bis wir dahin kommen. Wenn Religionspädagogik aber nicht nur eine bildungswissenschaftliche Segmentdisziplin werden soll (Religions-Bildung bzw. Religion in Bildungsprozessen), sondern eine Wissenschaftsdisziplin mit eigenem Profil bleiben will, dann lohnt es sich, den hier nur angerissenen Gedanken weiter zu verfolgen, wie sie ihre *differentia specifica* erklären und so einbringen kann, dass die Bildungswissenschaften die theologische Prämisse nicht als No-Go, sondern als anderen, aber weiterbringenden Blickwinkel respektieren. Dazu dürfte in der Religionspädagogik und im Religionsunterricht die theologische Expertise freilich nicht unter den Scheffel gestellt werden, sondern müsste in hermeneutischer Bescheidenheit einerseits und theologischer Präzision andererseits als Deuteangebot ins Spiel kommen. Das aber wäre ein anderer Aufsatz.

Dr. Mirjam Schambeck sf

*Professorin für Religionspädagogik und
Didaktik des Religionsunterrichts an der
Theologischen Fakultät der Albert-
Ludwigs-Universität Freiburg,
Platz der Universität 3, 79095 Freiburg i. Br.*