

Roland Kollmann

Brückenfunktionen der Religionspädagogik.

*Versuch einer Standortbestimmung*¹

I. Zwischen Lebenswelt und göttlichem Geheimnis

1. Funktion einer Brücke

Stellt man sich die Religionspädagogik als Brücke vor, so geht es auch bei ihr – genau gesehen – nicht allein um die Konstruktion eines stabilen und schönen Bauwerks, sondern mehr noch um die Verbindung zweier wichtiger Punkte auf zwei getrennten Seiten etwa eines Tales oder eines Abgrundes. Die sollen durch den Bau der Brücke verbunden werden. Auf die Verbindung der getrennten Punkte bzw. Seiten kommt es also an, die unverbunden weniger Wert hätten oder ihre Bedeutung verlieren würden. Wegen dieser vermittelnden Funktion ist die Brücke erst wichtig. In der Religionspädagogik sind die Brückenfunktionen allerdings *personal* vorzustellen. Religionspädagogen sind also selber „Brücke“ oder Brückenbauer, wenn sie die persönlich verbindende Funktion der Religionspädagogik ausüben oder fördern.

2. Personale Brückenfunktion

An Ralph Sauers religionspädagogischem Hauptinteresse kann die Brückenfunktion der Religionspädagogik gut veranschaulicht werden. Seine Veröffentlichungen, aber auch seine Aktivitäten und Wortmeldungen in religionspädagogischen Gremien zeigen ihn als Brückenbauer in zweifacher Hinsicht: Er vermittelt zwischen Menschen, ihrer „Lebenswelt und göttlichem Geheimnis“ – wie er selber formuliert hat – sowie zwischen künftigen Brückenbauern, StudentInnen, LehrerInnen, KollegInnen. Zudem verknüpft er gern die regionale religionspädagogische Arbeit in Familie, Kindergarten, Schule und Hochschule mit überregionalen, nationalen und internationalen Kontakten.

Auf dem letzten Vertretertag des DKV meldete er sich in der hochaktuellen und brisanten Diskussion um die Konfessionalität des Religionsunterrichts zu Wort und gab mit Nachdruck zu bedenken, man möge dieses Randthema nicht zum Hauptthema machen; Hauptthema müßten die Probleme sein, die Kindern und Jugendlichen heute wichtig sind.

Er will Religionsphilosophie, kirchliche Tradition und Theologie vermitteln und von hier aus eine praktisch begehbare Brücke zur Welt des Kindes schlagen; dies ist ihm in der Liturgie für Kinder hervorragend gelungen. Aber auch in seiner elementaren Leidtheologie, von der er sagt: „Für mich zählt das Reden von Gott angesichts des Leids zur Nagelprobe einer verantwortlichen Theologie und Religionspädagogik.“² Sein „Plädoyer für die katecheti-

¹ Überarbeiteter Vortrag für Ralph Sauer zur Vollendung seines 65. Lebensjahres.

² R. Sauer, Die Not der Gottesrede und -anrede, in: R. Lachmann/H.F. Rupp (Hg.), Lebensweg und religiöse Erziehung. Religionspädagogik als Autobiographie, Band 2, Weinheim 1989, 277-296, 290.

sche und handlungsorientierte Dimension des Religionsunterrichts“ zeigt, wie wichtig ihm die Vermittlung zwischen schulischem Unterricht und religiösem Vollzug ist.³

Zuletzt hat er sich der religiösen Erlebniswelt Jugendlicher zugewandt. Ralph Sauer, ein lebendiges Beispiel für die Brückenfunktion, die die Religionspädagogik insgesamt kennzeichnen sollte. Wie aber sieht es damit aus?

3. Religionspädagogische Brückenfunktion heute

Bei einer *Standortbeschreibung* der Religionspädagogik fällt auf, daß sie – sitzend zwischen vielen Stühlen⁴ – sich eher hin- und hergerissen als emporgehoben vorkommt. Eine gewisse, durch vielleicht zu viele Herausforderungen verursachte Lethargie prägt ihr Selbstverständnis. Fühlt sie sich überfordert?

„Es ist Windstille“, so beschreibt Gabriele Miller die religionspädagogische Situation von 1986. Inzwischen ist zwar der Religionsunterricht als Schulfach wieder neu und grundsätzlich in die Diskussion gekommen; dies aber wegen der Wende seit 1990 unter vorrangig rechtlichen, weniger unter inhaltlichen Aspekten.⁵ Konkret abzulesen ist eine auffallende Ratlosigkeit an den sich widersprechenden Forderungen etwa hinsichtlich der Konfessionalität des Religionsunterrichts.⁶

Eine Klärung ihres Selbstverständnisses als Wissenschaft ist andererseits notwendig, weil sie sich in ihrem Verhältnis zu ihren praktisch-theologischen Nachbardisziplinen (Pastoraltheologie, Liturgiewissenschaft, Homiletik, Missionswissenschaft, Caritaswissenschaft, Katechetik und Kirchenrecht) inhaltlich und methodisch in abgrenzender und ergänzender Hinsicht definieren und legitimieren (können) muß. Als spezielle Disziplin steht sie vor der Grundaporie „verbindliche Lebensrelevanz des Christlichen“ und „unverbindliches Angebot zur Lebensgestaltung“, einer dialektisch-religionspädagogischen Herausforderung, die ihr keine andere Disziplin abnehmen kann.⁷

³ Vgl. R. Sauer, Ist der Glaube nur ein Objekt des Religionsunterrichts? Ein Plädoyer für die katechetische und handlungsorientierte Dimension des Religionsunterrichts, in: E. Paul/A. Stock (Hg.), Glauben ermöglichen. Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik (FS Günter Stachel), Mainz 1987, 94-107, 107: „Ein Religionsunterricht, der sich als handlungsorientiertes Fach versteht, wird sich nicht mit dem Erreichen kognitiver Ziele zufrieden geben, er wird auch emotionale und pragmatische Ziele anstreben. Im Rahmen seiner Möglichkeiten wird er versuchen, die Schüler in den religiösen Vollzug mit hineinzunehmen.“

⁴ T. Henke, Ein Fach zwischen den Stühlen. Wo steht heute die Pastoraltheologie?, in: HK 4/1993, 197-203.

⁵ Vgl. G. Miller, Unsere religionspädagogische Situation und Perspektive – durch meine Brille beurteilt, in: Vierhundert Jahre Kösel-Verlag (FS), München 1993, 108-129, 108, 119.

⁶ Vgl. J. Lott (Hg.), Religion – warum und wozu in der Schule? (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion 4), Weinheim 1992; das Themenheft der Katechetischen Blätter 118 (1993), H. 12 heißt: „Konfessioneller Religionsunterricht – wohin?“

⁷ Vgl. dazu J. Werbick, Heutige Herausforderungen an ein Konzept des Religionsunterrichts, in: Arbeitshilfen 111 (hg. v. Sekretariat der DBK): Religionsunterricht 20 Jahre

Eingestürzte Brücken müßten wieder aufgebaut werden, insbesondere in theologischen Fakultäten, an denen von den Studierenden die Religionspädagogik zugunsten anderer Fächer abgewählt und damit aus der künftigen Praxis ausgeblendet werden kann. Es ist bedrückend, wenn die in der Theorie als wichtig erkannte Lebensbedeutsamkeit religiöser Erziehung und Bildung faktisch in den theologischen Ausbildungsgängen bisher wenig Akzeptanz gefunden hat. Es ist ein schlimmer Zustand, wenn in einigen Fakultäten gegen die Ansprüche der biblisch-historischen und der systematischen Disziplinen die wissenschaftliche Reputanz der Religionspädagogik erstritten werden muß. Umso stärker sollte sie ihr Erbe aus den Zeiten der Pädagogischen Hochschule nachdrücklich zur Geltung bringen.

Man muß das Problem der Akzeptanz der Religionspädagogik heute sehr nüchtern sehen: Die Religionspädagogik als selbständige Wissenschaft spielt weder in der gesellschaftlichen und kirchlichen, noch in der theologisch-fachlichen Öffentlichkeit eine nennenswerte Rolle. Dies läßt sich leicht belegen: Der Europäische Katechetische Kongreß im Mai 1993 in Freising,⁸ an dem u. a. eine Reihe wissenschaftlich arbeitender Religionspädagogen beteiligt war, hat mit dem Thema Katechese und Religionsunterricht in Europa beispielsweise in den öffentlichen Medien kaum ein hörbares Echo auslösen können, obwohl dort die neue plurikulturelle und plurireligiöse Situation Europas zur Diskussion stand. Man muß schlicht feststellen: Die Gesellschaft zeigt für Katechese, Religionsunterricht und Religionspädagogik kaum bis kein Interesse. Das Thema „Katechese“ hat sich gegenwärtig – durch was auch immer bedingt – zu einem innerkirchlichen Phänomen und zu einer religionspädagogischen Insider-Thematik entwickelt, die auch in kirchlichen und theologischen Institutionen wiederum nur die Insider erreicht.

II. Verschiedene Brückenfunktionen der Religionspädagogik

Im folgenden sollen einige mir wichtig erscheinende Funktionen beschrieben werden: Zwischen Gesellschaft und christlicher Lebensgestaltung, zwischen Jugend und Kirche, zwischen Theorie und Praxis, zwischen Wissenschaft und Konzeption, zwischen Institution und Konzeption sowie zwischen Sonderpädagogik und dem Anspruch der Religionspädagogik.

nach dem Synodenbeschluß, Bonn 1993, 35-72, der diese pädagogische und religionspädagogische Grundaporie der Religionspädagogik beschreibt. Statt nur der „Glaubens-Weitergabe“ zu „dienen“ (Diakonie), geht es in einer „uneigennütigen Religionspädagogik“ (46f) um „authentische Vermittlung“, die in speziellen Arbeitsgebieten (Katechetik, Religionspädagogik und Religionsdidaktik) nur dann sinnvoll behandelt werden kann, wenn auch der Rezipient der Vermittlung mit seinen Ansprüchen in die Konzeption einbezogen wird, eine speziell pädagogische Aufgabe. W. Nastainczyk, Der Synodenbeschluß zum Religionsunterricht, in: Arbeitshilfe 111, 13-28, 24f., bezeichnet deshalb den Synodenbeschluß als „ein Dokument der Zukunft“.

⁸ Vgl. G. Lange, Europäischer Katechetischer Kongreß 1993 in Freising, in: KatBl. 118 (1993), 526-532.

1. Zwischen Gesellschaft und christlicher Lebensgestaltung

Religionspädagogik Denken muß davon ausgehen, daß die Universalkategorie für die Lebensorientierung aller Menschen gegenwärtig die *pluralistische Gesellschaft* selbst ist.⁹ Sie setzt – wie die Soziologen sagen – für alles – also auch für das religiöse Leben, Lernen und Lehren – die bestimmenden Maßstäbe. Auch die Religionspädagogik kann sich grundsätzlich diesen gesellschaftlichen Bedingungsstrukturen nicht entziehen; ihr Angebot einer christlichen Lebensgestaltung an Kinder und Jugendliche, SchülerInnen, junge und alte Erwachsene muß gesellschaftlich situativ und kritisch vermittelt sein. Bereits hier scheiden sich die Geister: Unter Religionspädagogen ist umstritten, wie auf diese gesellschaftliche Bestimmungsmacht zu reagieren ist. Soll zu ihr überhaupt eine Brücke gebaut werden?

Wenn nicht, ist dennoch klar, daß ein Rückzug auf religiöse, von der Gesellschaft abgeschirmte Positionen auch eine Reaktion auf die Gesellschaft ist. Wenn aber doch Brücken gebaut werden sollen: was kann die beiden Pfeiler Gesellschaft und christliches Lebensangebot dann verbinden? Wo sind die Pfeiler zu verankern, die der Brücke ihren Halt geben? Durch welche Konstruktion kann die kulturgeschichtliche Differenz zwischen den damaligen und heutigen religiösen Erfahrungen überbrückt werden? Welche Brückenprojekte tragen und welche sind ungeeignet?

Wird diese Differenz richtig gesehen, wenn unterstellt wird, die heutige Gesellschaft sei völlig religionslos und durch Mangel an religiöser Erfahrung sowie durch voranschreitende Säkularisierung, also Entsakralisierung, gekennzeichnet? Ist es richtig, wenn die Erschließung heutiger religiöser Erfahrung daran gemessen wird, ob sie den angeblich als ideal und gelungen vorgestellten Erschließungen in den christlichen Urgemeinden entspricht? Wegen dieser geschichtlichen und gesellschaftlichen Differenzen sind die mit Korrelation umschriebenen Grundlagenprobleme der Religionspädagogik immer noch völlig offen und ungelöst.

Die Religionspädagogik entdeckte erst in den 70er Jahren und nur sehr zaghaft ihre Funktion in der Gesellschaft und für die Gesellschaft.¹⁰ Hinzu kommt, daß die gesellschaftlichen Entwicklungen seit der Wende von 1989/90 und besonders die Situation in den neuen Bundesländern diese Frage immer dringlicher erscheinen lassen.

⁹ Vgl. H.A. Zwergel, Empirische Religionspädagogik und Alltags-Konzeption, in: Paul/Stock 1987, 128-145, 128.

¹⁰ Vgl. dazu W. Fürst, Praktisch-theologische Urteilskraft. Auf dem Weg zu einer symbolisch-kritischen Methode der Praktischen Theologie, Zürich/Einsiedeln/Köln 1986, der betont, daß in soziologischer Sicht die Praktische Theologie auf rapide gesellschaftliche, politische und kulturelle Veränderungen (vgl. Studentenrevolte, 'Prager Frühling' u.a.) reagieren und „die Beziehung der Wissenschaft auf die gesellschaftliche Wirklichkeit zum akuten Thema machen“ mußte (342f). Vgl. auch Werbick 1993, 41ff.

2. Zwischen Jugend und Kirche

Die Religionspädagogik kann sich als Brücke zwischen Jugend und Kirche verstehen. Es geht nicht vordergründig um die „antiinstitutionelle“ und „antikirchliche“ Einstellung der gegenwärtigen Jugend, sondern um die u.a. darin zum Ausdruck kommende Skepsis gegenüber Wert- und Sinnorientierungen, von denen die Jugend sich abzulösen beginnt bzw. bereits abgesetzt hat; die Kirche gilt lediglich als deren Repräsentant.¹¹

Angesagt ist das gemeinsame Ringen um sinnstiftende Lebensperspektiven und um eine zeitgemäße Erschließung des Evangeliums, bei dem bewahrende Kräfte genauso zum Tragen kommen wie die Erneuerungskraft der Jugend. Religionspädagogisch ist *ein neues Vertrauen in die Schülerinnen und Schüler* zu fordern, deren „hohe Sensibilität angesichts einer gefährdeten Zukunft... in ganz neuer Weise an tragende Erfahrungen und Inhalte jüdisch-christlicher Tradition heranführen (kann). Wenn sich dabei Selbstakzeptanz und autoritär erfahrene Kirche nicht miteinander vertragen, spricht dies nicht gegen die Jugendlichen.“¹²

3. Zwischen Theorie und Praxis

Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis war in den mittleren 70er Jahren Anliegen der großangelegten Strukturreform des Theologiestudiums durch den Westdeutschen Fakultätentag.¹³

¹¹ Vgl. N. Mette, Jugend ohne Sinn? Handlungstheoretische Überlegungen zu einer Religionspädagogik des Jugendalters, in: U. v. Brachel/N. Mette (Hg.), Kommunikation und Solidarität. Beiträge zur Diskussion des handlungstheoretischen Ansatzes von Helmut Peukert in Theologie und Sozialwissenschaft, Freiburg/Münster 1985, 214-230, 226, der darauf hinweist, daß die Religionspädagogik deshalb die Sinn- und Systemkrise selbst thematisieren müsse und eine „schmerzliche Überprüfung des bisherigen Selbstverständnisses und der bisherigen Handlungsorientierungen (Peukert)“ (Mette, 227) bei allen Beteiligten nicht scheuen dürfe. Da die Sinnorientierungen, die junge und ältere Menschen suchen oder vertreten, als konkurrierende Wertsysteme auftreten, sollte – systematisch gesehen – die propädeutische Argumentation wieder ernster genommen werden. Die Konkurrenzsituation ist als solche zu akzeptieren. Daraus folgt, daß – methodisch gesehen – „die Gehalte der christlichen Überlieferung nicht in dogmatisch kodifizierter Form dargeboten werden (dürfen)“ (ebd. 228), so als gingen Kirchenleitung und Jugend von einer gemeinsam geteilten Grundüberzeugung aus. Vgl. auch Werbick, der vom Dienst an allen jungen Menschen spricht; von Ottmar Fuchs und ebenso aus „Religionsunterricht in der Schule. Ein Plädoyer des DKV, in: KatBl. 117 (1992), 611-627, übernimmt er die Forderung eines „uneigenmächtigen Dienstes“ der Kirche an den jungen Menschen und an der multikulturellen Gesellschaft. Als Einbahnkommunikation wäre dieser Dienst mißverstanden; was dem Hilfsbedürftigen hilft und was nicht, sei ernstzunehmen.

¹² H.A. Zwergel, Die Allensbacher Untersuchungen angesichts religionspädagogischer Theoriebildung und empirischer Forschungen, in: RpB 25/1990, 68-91, 90.

¹³ Im Auftrag des KThFt erarbeitete der Religionspädagoge Erich Feifel in Zusammenarbeit mit einem Theologenteam Reformvorschläge für das gesamte Theologiestudium, die vor allem durch die Einbeziehung der Studiengänge für die Ausbildung von Religionslehrern gekennzeichnet waren; vgl. E. Feifel, (Hg. für die Kommission 'Curricula in Theologie' des Westdeutschen Fakultätentages), Studium Katholische Theologie. Berichte, Analysen, Vorschläge, Band 1 – 6, Zürich/Einsiedeln/Köln 1973 bis 1980.

Hier erhielt die Religionspädagogik Gelegenheit, ihre bereits hoch reflektierte Praxistheorie auch für die Gestaltung der theologischen Ausbildungsgänge über die Religionslehrausbildung hinaus zur Geltung zu bringen. Ihr Spezialanliegen des religiösen Lernens und Lehrens, ihre Erfahrungen aus der Religionslehrausbildung konnten sich nun auswirken auf die Lehr- und Lernprozesse des gesamten Theologiestudiums.

Es ging um die Brückenfunktion der Religionspädagogik i.e.S., um den „Lerntransfer“ zwischen Lernsituation Universität und Lebenssituation Praxis, der u. a. auch der stärkeren Profilierung des „Religionsdidaktikers“ dienen sollte: „Zwischen diesen beiden Bereichen, dem Bereich des Lernens an der Universität oder an der Schule und dem Leben mit seinen Situationen, für die man qualifiziert sein soll, gibt es eine Brücke, die wissenschaftlich noch gar nicht ausreichend erforscht ist. Sie heißt: 'Transfer'.“¹⁴ Dahinter steht die Reformidee Karl Rahners, der der Praktischen Theologie eine „kritische Funktion“ gegenüber den anderen theologischen Disziplinen zusprach, insofern sie zu überprüfen habe, „ob die anderen theologischen Disziplinen zur Selbstverwirklichung der Kirche“¹⁵ und – wie Stachel ergänzt – zur Selbstverwirklichung der Gesellschaft von heute und der Christen in der Gesellschaft beitragen.

Aus der Distanz von heute muß man kritisch feststellen, daß das beachtliche Reformwerk eine angemessene Umsetzung in die Realität der theologischen Ausbildung leider noch lange nicht gefunden hat.¹⁶

4. Zwischen Wissenschaft und Konzeption

Ihre Vertreter nennen die praktisch-theologischen Disziplinen „Fächer zwischen den Stühlen“ (Henke), „Kontextwissenschaft“ (Nipkow) und „Verbundwissenschaft“ (Rothbucher). Nach ihrer Meinung steht die Religionspädagogik in Verbindung zu anderen Disziplinen, um deren unterschiedlichste Dienste in Anspruch zu nehmen und ihnen ihre Dienste anzubieten. Dabei ist

¹⁴ G. Stachel, Wie konstruiert man 'Curricula in Theologie'? In: *Feifel* 1973 (Band 1), 52-72, 61.

¹⁵ Ebd. 68.

¹⁶ Vgl. *Fürst*, 371, der weitere Ansätze der praktischen Theologie beschreibt, die an Theorie-Praxis-Vermittlung besonders interessiert sind und dabei die Religionspädagogik nicht übersehen: Zu nennen ist Norbert Mette, der in seiner Grundlegung der Praktischen Theologie vermitteln will zwischen einer allgemeinen Theorie kommunikativen Handelns und einer expliziten theologischen Theorie kommunikativen Handelns, die das Subjekt-Objekt-Schema im pastoralen Handeln der Kirche zu überwinden sucht. Fürst selbst dringt auf eine vertiefte Reflexion des Methodenproblems und zwar nicht mehr nur im Blick auf das neue Verständnis von Praxis und Theorie als kritischem Wechselverhältnis, sondern zugleich auch in Bezug auf die Spannung von Empirie und Transzendentalität, die beide Pole gleichermaßen bestimmt (vgl. *Fürst*, 343). Das Evangelium soll Praxis werden in der Gesellschaft durch die Kirche, zwischen Politik und Religion. Dahinter steht eine Auffassung von Praxis, „welche die Inkarnation zum Modell nimmt“. Kritisch gesehen liegt auch der Verdacht nahe, das Evangelium habe sich den Erwartungen der Gesellschaft anzupassen, so daß „das funktionierende System zum Symbol des Heils (wird)“ (*Fürst*, 360).

sie den Gefahren der Fremdbestimmtheit durch andere Wissenschaften ausgesetzt und zur Bestimmung des Grades eigener Selbständigkeit gezwungen.

Wie eigenständig ist sie? Wird sie von den anderen Disziplinen anerkannt? Hat sie eine eigenständige wissenschaftstheoretische Position? Wie lauten die Leitfragen der Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik heute? Die Antworten darauf variieren je nach der Brückenfunktion, die man dieser Disziplin zuspricht; deshalb muß nach ihrer konzeptionellen Funktion weitergefragt werden. Wie versteht sie ihre *konzeptionelle Funktion*? Hat sie eine wissenschaftlich begründete Konzeption?

Ich glaube, gegenwärtig fehlt ihr eine Konzeption, die zugleich öffnet und verbindet, die die Funktionen der Differenzierung und der Bündelung gleichzeitig wahrnimmt. Eine solche Konzeption könnte dem einzelnen Religionspädagogen Rückendeckung für die orts-, zeit- und situationsangemessene Konzeptionierung seiner Arbeit geben.

Heute dominiert die Spannung zwischen Universalisierungsansprüchen theoretischer Konzeptionierungen und der Verliebtheit in die eigene Überspezialisierung; die damit verbundenen Probleme sind auch in unserem Fachgebiet noch wenig aufgearbeitet und teilweise unerträglich; vielleicht typische Kennzeichen für die Übergangsphase, in der die deutsche Religionspädagogik sich augenblicklich befindet.

Es werden in großer Fülle anspruchsvolle religionspädagogische sowie religionsdidaktische Spezialitäten gepflegt, die vom jeweiligen Spezialisten natürlich als das Wichtigste des Faches eingestuft werden. Es drängt sich dazu das Bild auf, daß wir Gourmet-Allüren entwickelt haben, die gegen den realen Hunger stehen; wir brauchen in der Religionspädagogik beides: Ein konzeptionelles Kochbuch und viele differenzierende Rezepte; solche Rezepte könnten uns doch die Gourmet-Köche einmal zu einem religionspädagogischen Kochbuch zusammenstellen.¹⁷

5. Zwischen Institution und Konzeption

Brücken können auch gesperrt, abgebrochen und gesprengt werden. Diese Brückenbilder drängen sich auf, wenn man an die neuerliche kirchliche Einschätzung des Stellenwertes der Religionspädagogik durch die Kongregation für die Glaubenslehre bzw. durch Kardinal Joseph Ratzinger in der Kontroverse mit Jürgen Werbick über Inhalt und Methode denkt.¹⁸

¹⁷ Möglicherweise lassen sich durch die folgenden Hinweise Kriterien für Neukonzipierungen gewinnen: a) Zur Wissenschaftlichkeit: Ihre Aufgabe als Wissenschaft ist kritische Reflexion religiöser Orientierungsangebote insbesondere für die ethischen „Grauzonen“ des Alltags. These: Als Wissenschaft darf sie sich ihrer Praxisrelevanz nicht entziehen. b) Zur Methodenfrage: Der Einsatz hermeneutischer und empirischer Methoden hat zur wissenschaftlichen Reputanz des Faches beigetragen. These: Heute zwingen viele Praxisprobleme zum Einsatz bewährter gruppenspezifischer, verhaltenstherapeutischer und konfliktverarbeitender Arbeitsmethoden in der Religionspädagogik. c) Zur Konzeption: Ein bedeutendes Ergebnis der konzeptionellen Entwicklung ist die relative Selbständigkeit der Disziplin Religionspädagogik. These: Ihre Konzeption soll offen und umstritten bleiben. Konkurrenz zwischen konzeptionellen Entwürfen ist erwünscht.

Ausgehend von dieser Kontroverse ist zu fragen, mit welchen Innen- und Außenbeschreibungen der Rolle der Religionspädagogik hier gearbeitet wird? Wie sehen die Selbstverständnisse und wie die Fremdbilder aus? Welche Funktion hat die Religionspädagogik aus der Sicht unterschiedlicher Institutionen, etwa der Universität und der Kirche?¹⁹ Welche Leistungen profilieren sie heute – nach der „Instruktion über die kirchliche Berufung des Theologen“ von 1990²⁰ und indirekt nach der Enzyklika „Veritatis splendor“ von 1993²¹ – in kirchlich-institutioneller Perspektive zu einer theologischen Wissenschaft? In diesen Verlautbarungen wird die gesamte Theologie – vor allem die Moraltheologie – prinzipiell dem kirchlichen Lehramt unterstellt; sie hat das vom Lehramt „Vorgetragene“ zu reflektieren und dabei keine eigenständige Aufgabe. Einschärfung des Gehorsamsprinzips und das strikte Verbot des Dissenses widersprechen jedoch nicht nur bewährten pädagogischen und religionspädagogischen Grundprinzipien, sie lassen auch den Respekt vor einer Universitäts-Disziplin und ihrer unaufgebbaren Funktion in der Gesellschaft vermissen.²² Ignoriert werden Entwicklungen und Einsichten, die im Einklang mit dem II. Vatikanum insbesondere die deutsche Religionspädagogik auszeichnen: Anerkennung des *sensus fidei* und des *consensus fidelium* in der Kirche, Mündigkeit aller getauften und gefirmten Christen, die charismatische Begabung der ausgebildeten und erfahrenen Glaubenszeugen, das Prinzip der intellektuellen Redlichkeit, das Prinzip der geschichtlichen, anthropologischen und gesellschaftlichen Korrelation religiöser Vermittlung, das Prinzip der wissenschaftlichen und kritischen Begleitung religiöser Lehr- und Lernprozesse in Schule und Kirche, das Prinzip der kontrollierten und verantworteten Auseinandersetzung zwischen unterschiedlichen Ansätzen religionspädagogischen konzeptionellen Denkens.

¹⁸ Vgl. J. Werbick, Zurück zu den Inhalten? Die Forderung nach einer 'materialkerygmatischen Wende' in der Religionspädagogik – ihre Berechtigung und ihre Zwiespältigkeit, in: RpB 25/1990, 47-67, und seinen gleichnamigen, aber komprimierten Artikel mit weiteren Literaturangaben in: KatBl. 116 (1991), 7-22.

¹⁹ Vgl. J. Ratzinger, Wesen und Auftrag der Theologie. Versuche zu ihrer Ortsbestimmung im Disput der Gegenwart, Freiburg 1993, 95-107, 108-114; vgl. auch W. Beinert, Universitätstheologie und Kirche, in: Stimmen der Zeit 11/1993, 723-740, 735, der ihre Funktion in Abhängigkeit sieht von legitimen staatlichen Forderungen an die Ausbildung von Religionslehrern und den Beitrag von Ratzinger kritisch einbezieht.

²⁰ Kongregation für die Glaubenslehre: Instruktion über die kirchliche Berufung des Theologen. Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 98 (hg. vom Sekretariat der DBK), Bonn 1990; vgl. dazu G. Stachel, 'Theologie ohne Kompetenz?' – Instruktion über die kirchliche Berufung des Theologen, 24. Mai 1990, in: RpB 26/1990, 3-14.

²¹ Papst Johannes Paul II., Veritatis splendor. Enzyklika an alle Bischöfe der katholischen Kirche über einige grundlegende Fragen der kirchlichen Morallehre. Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 111 (hg. vom Sekretariat der DBK), Bonn 1993.

²² Vgl. dazu Beinert 1993, der Bischof Kaspar zur gesamtgesellschaftlichen Aufgabe der Kirche zitiert, es habe „viele Vorteile, daß bei uns in Deutschland Theologie an Fakultäten innerhalb staatlicher Universitäten betrieben wird“ (ebd. 738).

Mit diesen Problemen kann die Religionspädagogik nur sinnvoll umgehen, wenn sie ihre korrelationsdidaktischen Errungenschaften gegenüber kirchlich institutionellen Selbstüberschätzungen beharrlich verteidigt und den damit gegebenen Machtmißbrauch offenlegt, entlarvt und anprangert, statt sich den selbstzerstörerischen Forderungen nach Gehorsam und Dissensvermeidung willenlos auszuliefern.²³

Selbstbewußt verweist sie auf ihren Auftrag, für die Stabilisierung und Weiterentwicklung der Korrelationsdidaktik²⁴ und damit für die Sicherung der Einsichten in die kontexttheologischen Zusammenhänge religiöser Erziehung und Bildung in und außerhalb der Schule ebenso einzutreten wie für das exemplarische Lernen – bedeutsam für jede christliche Lebensgestaltung, für die Elementarisierung, die kommunikative Fundierung und die soziologische und psychologische Erforschung religiöser Entwicklungsprozesse.

6. Zwischen Sonderpädagogik und dem Anspruch der Religionspädagogik

Insbesondere wenn sie sich der Menschen mit Behinderungen und Lebensbeeinträchtigungen annimmt, braucht sie Kontakte zu den sonderpädagogischen Disziplinen. An einigen Standorten versteht sich die Religionspädagogik als Brücke zwischen Theologie, Allgemeinpädagogik und Sonderpädagogik, indem sie sich den sonderpädagogischen Spezialfragen stellt – beispielsweise in bezug auf die Schule für Lernbehinderte (SfL), ohne deren Beantwortung – wie die neueste Entwicklung in der Gewaltfrage zeigt – auch die Allgemeinpädagogik nicht mehr auskommt. Allgemeine Pädagogik und Religionspädagogik sind auf sonderpädagogische Erfahrungen und Erkenntnisse angewiesen.²⁵

Es hat sich an diesen Standorten ein Geben und Nehmen entwickelt zwischen Religionspädagogik und den Humanwissenschaften, die als Pädagogik, Sonderpädagogik, Psychologie und Soziologie usw. mit ihren je speziellen Methoden die Bedingungsfelder der religionspädagogischen Vermittlungsarbeit analysieren, kritisch begleiten und weiterentwickeln. Am *Bild vom Boden und dem Samen* kann man sich diesen Sachverhalt klarmachen:

„Bereits vor mehr als 50 Jahren bemerkte der Religionspädagoge Fr. Niebergall: 'Die Theologen sind stets an der Beschaffenheit des Samens interessiert, kaum aber an der des Bodens. Sie zerbrechen sich – verglichen mit der Sorgfalt ihrer exegetischen Bemühungen... – zu wenig den Kopf über den 'Auftrittspunkt' oder die Rezeptionsfähigkeit ihrer Adressaten, ...'²⁶ Tatsächlich ver-

²³ Vgl. Katechismus der Katholischen Kirche 1993 und Enzyklika „Veritatis splendor“ 1993.

²⁴ Gegen die Tendenz bestimmter kirchlicher Stellen, die heute „wieder zum Rückzug zu einem kerygmatisch ausgerichteten Religionsunterricht (blasen)“ (Sauer 1987, 94); vgl. Arbeitskreis Theologie und Katechese e.V. Köln, der 1991 die Religionsbücher von Hubertus Halbfas als „Verfälschung des Glaubens“ diffamiert.

²⁵ Vgl. J. Krenauer, Didaktik als Problem der Schule für Lernbehinderte und der Religionsunterricht, Frankfurt/M. u.a. 1991, 189f.

²⁶ Niebergall, zit. nach J. Redhardt, Zum psychologischen Profil des christlichen Glaubens,

säumen es die meisten Publikationen zum Religionsunterricht (der SfL), hinreichend über die Lebenswirklichkeit der Kinder und deren religiöse Gedankenwelt zu reflektieren.

Umgekehrt scheint eine wissenschaftliche Sonderpädagogik v.a. mit der Beschaffenheit des Bodens befaßt, wobei die Sorge um den Samen, der anthropologische Bezugspunkt und die Frage nach dem Lebenssinn und einer christlichen Lebensführung im Hintergrund bleiben.²⁷

Die Sonderpädagogik, spezialisiert in diversen Fachrichtungen, benötigt angemessene anthropologische Fundamente und flexible korrelativ verwendbare Religions- und Glaubensbegriffe; auf der anderen Seite hat es die allgemeine Religionspädagogik bisher versäumt, das sonderpädagogische Selbstverständnis angemessen zu berücksichtigen bzw. anzuerkennen. Beide Seiten belegen, daß der Dialog miteinander nicht hinreichend gepflegt wurde.

Die spezielle Religionspädagogik befaßt sich deshalb mit den Bedingungen der religiösen Entwicklung, Sozialisation und Erziehung, vor allem wenn sie sich herausfordern läßt, Schülern mit unterschiedlichen Lebensbeeinträchtigungen religiösen Halt zu bieten. So kann sie den anderen Disziplinen wichtige und zum Teil sehr spezielle Informationen über die „Bodenverhältnisse“ (der unterschiedlichsten Lebenssituationen) zuspiesen, damit der „Same“ (des Glaubens) aufgehen kann.²⁸

„Das Dilemma, in dem sich die SfL und ihr RU heute befinden, scheint deshalb ganz wesentlich dadurch bedingt, daß sich die Religionspädagogik ihrer christlichen Verantwortung gegenüber diesen Kindern nicht im erforderlichen Maße stellte und die Lernbehindertenpädagogik eine Hybris entwickelte, die sie glauben machte, auf religiöse/christliche Rückbindungen verzichten zu können. Das Ergebnis war und ist Desinteresse auf beiden Seiten.“²⁹

in: informationen zum ru, Heft 3, 1976, 30.

²⁷ Krenauer, 283.

²⁸ Krenauer empfiehlt eine symboldidaktische Ausrichtung des Religionsunterrichts, dem Kind Sprache zu geben, schulpädagogische Infrastrukturen umzugestalten, mehr Kooperation zwischen Religions- und Lernbehindertenpädagogik; „der Verzicht auf eine solchermaßen sonderpädagogische Begründung des Religionsunterrichts würde zudem bedeuten, daß auch die Inhalte dieses Faches nicht zu vermitteln sind“ (Krenauer, 382). Die Vernetzung und das Zusammenwirken von Religionspädagogik, Sonderpädagogik und Allgemeinpädagogik kann verdeutlicht werden am Beispiel der Schul- und Unterrichtskultur. „Die Notwendigkeit hierauf besonderes Augenmerk zu richten, ergibt sich in allen drei Bereichen aus dem Umstand, daß sich Lernziele nur realisieren lassen, wenn das Lernumfeld dem Schüler gemäß ist.“ (Krenauer, 190) Vgl. R. Kollmann, Religionsunterricht unter erschwerenden Bedingungen, Essen 1988; ebenso ders., Lehrbrief 22 (1990) und Lehrbrief 22a (1993) zum Religionsunterricht an Sonderschulen im Religionspädagogisch-katechetischen Kurs der Kirchlichen Arbeitsstelle für Fernstudien/Theologie im Fernkurs, Würzburg; ders., 'Behinderte' Schüler – Schulen für 'Behinderte', in: engagement 3/1991, 177-203; ders. i. Zus.arb. mit G. Mauermann, Symboldidaktik an Sonderschulen. Stellungnahme zum Ansatz von Hubertus Halfbas, in: G. Adam/A. Pithan (Hg.), Wege religiöser Kommunikation. Kreative Ansätze der Arbeit mit behinderten Menschen. Dokumentation des Zweiten Würzburger Religionspädagogischen Symposiums (Comenius-Institut) Münster 1990, 245-253.

III. Gegenwärtige Brückenfunktionen der Religionspädagogik

1) Zur konzeptionellen Entwicklung

Als Disziplin ist die Religionspädagogik (erst) entstanden, nachdem die praktische Theologie bereits ein Jahrhundert, seit 1777, als eigenständige Universitätsdisziplin eingeführt war. Von ihrer Geschichte her bestimmen Spannungen und Irritationen das Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik, „seitdem dieser Begriff auf die Aufgabe einer Vermittlung von theologischem und pädagogischem Denken hinweist“³⁰.

Ende der 68er Jahre dieses Jahrhunderts wurde die pädagogische und theologische Konvergenz-Begründung des Religionsunterrichts (wieder) strittig, so daß die Religionspädagogik als „Krisenwissenschaft“ neue Bedeutung gewann. Es ging ihr darum, das pädagogische Bildungselement in der Theologie und ihre eigene theologische Selbständigkeit in Abgrenzung zur dogmatischen Theologie zu stärken.

Die *gegenwärtige Religionspädagogik* setzt nach einer stürmischen konzeptionellen Entwicklung in den letzten Jahrzehnten ganz entschieden bei den Lebens- und religiösen Lernsituationen der Betroffenen an und zwar auf der kommunikativen Verständigungsebene, um die Probleme der allein inhaltlichen Vermittlung oder die Fragen der Methode, der Organisation und des institutionellen Rahmens nicht in den Mittelpunkt gelangen zu lassen. Sie betont den Vorrang der Verständigungsbemühung über religiöse Erfahrungen vor allen anderen Faktoren der religiösen Erziehung und Bildung und ist bestrebt, diesen Faktoren im Verständigungsgeschehen je nach Situation die geforderte Gewichtung zu geben und so eine Konzeptionenentwicklung zu fördern, die den personalen und gesellschaftlichen Veränderungen und den fachlich theologischen Ansprüchen gerecht wird.

Dazu ist in Weiterführung der Korrelationsdidaktik inzwischen häufig auf die Notwendigkeit einer Kommunikativen Religionsdidaktik³¹ hingewiesen wor-

²⁹ Krenauer, 382. Um Versäumtes nachzuholen, haben die beiden deutschen Großkirchen eine wichtige gemeinsame Erklärung veröffentlicht: Gott ist ein Freund des Lebens. Herausforderungen und Aufgaben beim Schutz des Lebens. Gemeinsame Erklärung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz, Trier 1989, darin besonders zur Behinderung 90-102; katholischerseits haben sich die Deutschen Bischöfe zum Religionsunterricht an Sonderschulen geäußert in: Sekretariat der DBK (Hg.), Zum Religionsunterricht an Sonderschulen (Erklärungen der Kommissionen Nr. 11, Kommission für Erziehung und Schule), Bonn 1992.

³⁰ „Erstmals begegnet er 1889 bei dem systematischen Theologen Max Reischle, um sich nach 1900 durchzusetzen“ (G. Ringshausen, Überlegungen zum Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik, in: *Evang. Theol.* 46 (1986), Heft 2, 148-159, 148f).

³¹ Vgl. E. Feifel, Von der curricularen zur kommunikativen Didaktik. Zur Situation der Religionspädagogik, in: *Paul/Stock* 1987, 21-32. Neben Feifel sprechen u.a. auch Jürgen Werbeck und Rudolf Englert von kommunikativer Religionsdidaktik; vgl. meinen Versuch in den Lehrbriefen 22 und 22a (Theologie im Fernkurs Würzburg), diesen Ansatz für den Religionsunterricht an Sonderschulen zu konkretisieren.

den, die das religiöse Lernen und Lehren mit allen Bereichen des individuellen und gesellschaftlichen Lebens von Anfang bis Ende vernetzt sieht.

Die Religionspädagogik nimmt heute ihre Brückenfunktion auf den Ebenen der personalen Begegnung, der institutionellen Kooperation und der wissenschaftlichen Arbeit nach dem Prinzip der Korrelation und im Sinne einer kommunikativen Didaktik wahr.

Sie beginnt beispielsweise auf der Ebene der Wissenschaft schon bei der Konstruktion von Studiengängen und betont, daß die Religionspädagogik nicht ans Ende der Disziplinen gehört, und daß sie sich nicht lediglich eine Anwendungsfunktion zudiktieren lassen darf. Sie müßte eigentlich die Bezeichnung „Didaktik der Theologie“³² erhalten und nicht weiter wie in NRW als „Theologie und ihre Didaktik“, also als additive Disziplin, geführt werden. Sie durchzieht mit ihrem kommunikativen Grundanliegen wie ein roter Faden alle Disziplinen der Theologie.

Die Religionspädagogik ist als ein gestuftes und sich selbst unterstützendes System vorzustellen, als ein systemischer Zusammenhang zwischen den im Dialog befindlichen Personen (Kinder/ErzieherInnen/KatechetInnen, SchülerInnen und LehrerInnen) auf der ersten Stufe; auf der nächsten Stufe sind es die Institutionen (Schule, Kirche und Verbände), die die personalen Dialoge auf der unteren Stufe subsidiär zu fördern haben; und schließlich sind auf der dritten Stufe die Wissenschaften angesiedelt, die diese Zusammenhänge reflektieren, kritisieren und optimieren helfen und ihrerseits auf die Praxis einwirken.

Die Religionspädagogik könnte die *Funktion einer Klammer* zwischen den theologischen Disziplinen übernehmen, weil es grundsätzlich allen, insbesondere aber den praktischen Disziplinen der Theologie um möglichst gelingende Korrelation und um Förderung des religiösen Lernens sowie des verantwortlichen Handelns nach dem Evangelium geht.³³

Inhaltlich ist sie deshalb im Sinne der „gefährlichen Erinnerung“ (J.B. Metz) vorrangig Bibeldidaktik, die in enger Kooperation mit der kommunikativen Religionsdidaktik und den anderen Disziplinen um die kritische und produktive Wechselbeziehung von biblisch tradierter und gegenwärtiger Erfahrung be-

³² Vgl. meinen Beitrag „Zur Didaktik der Theologie“ in: Der katholische Erzieher 2/1970, 55-56.

³³ Eine der neuesten Ortsbestimmungen der Religionspädagogik stammt von Michael Weinrich, der auf der Diagnose besteht, „daß auch in der Religionspädagogik die Praxistheorie in den letzten Jahren mehr theoretische Akzente gesetzt als inhaltliche Debatten geführt hat“ (M. Weinrich, Religionspädagogik in der Bewährung. Konsolidierungen, Innovationen und Verlegenheiten, in: Verkündigung und Forschung, 37 (1992), Heft 1, 17-48, 20). Sein fast vollständiger Literaturbericht will einen Bogen schlagen „von den Gesamterfassungen hin zur Bibeldidaktik, die mir (wie er sagt, R.K.) nach wie vor die Probe auf das Ganze zu sein scheint“ (ebd. 21). „Von hier aus gesehen haben selbst die problematischsten Bibeldidaktiken in der gegenwärtigen Diskussion einen systematischen Vorsprung vor den brilliantesten, aber eben bibelvergessenen systematischen Architekturen in der Religionspädagogik“ (48).

müht ist. Denn nicht Traditionsvergessenheit macht das Originalitätsdefizit der Religionspädagogik aus, sondern die fehlende Aktualisierung „der biblischen Geschichte, die uns als unsere Geschichte erzählt werden will“³⁴.

Ist die Religionspädagogik aber eine theologische (den Glauben für das pädagogische Handeln voraussetzende) Disziplin oder eine erziehungswissenschaftliche (die Glaubensdimension in das pädagogische Handeln einbeziehende) Disziplin? Dem Namen nach ist sie *Pädagogik*, ihrer Genese nach praktische Theologie; ist sie es auch ihrer Sache nach? Ist sie in erster Linie Anwalt des Schülers oder Anwalt des Glaubens? Es gibt hier verschiedene Positionen.³⁵

In der inzwischen gut hundertjährigen Tradition trägt die Religionspädagogik als „theologische“ Disziplin die Bezeichnung „Pädagogik“. Diese läßt zwar auch die Sicht zu, daß es sich bei ihr um eine Grenzdisziplin handelt, um ein „vermittelndes Zwischenstück“³⁶, es kommt aber hinzu, daß sie sich in den Augen der meisten katholischen Religionspädagogen als theologische Disziplin i.e.S. versteht und als solche mit „Religion“ befaßt, die nicht mit „Glauben“ gleichzusetzen ist. Sie ist also eine theologische Disziplin, die Pädagogik heißt, weil sie sich mit den Fragen der „religiösen“ Erziehung und Bildung beschäftigt, für die die „religiösen“ Einstellungen von fundamentaler und elementarer Bedeutung sind, da sie Einfluß nehmen auf die Glaubensentscheidung der jungen Menschen.

Es ist also theologisch bedeutsam, daß es eine Disziplin gibt, die sich mit dem Fundament und den Bedingungen der Glaubensentwicklung und des Glaubenslernens befaßt, soziologische, entwicklungspsychologische und pädagogische Studien heranzieht und eigenständige Forschungen zur kindlichen und jugendlichen Religiosität anstellt. Es gehört zum theologischen Profil der Religionspädagogik, daß es ihr nach Abstreifung ihrer katechetischen Eierschalen nicht mehr schadet, sich auf außertheologische Fragestellungen und Fächer einzulassen.³⁷

³⁴ Weinrich, 48.

³⁵ G.R. Schmidt siedelt die Religionspädagogik an zwischen Theologie und Pädagogik und systematisiert die Unterscheidung zwischen einer allgemeinen Religionspädagogik, die der pädagogischen Wissenschaft zuzuordnen ist, und der christlichen Religionspädagogik, einer Disziplin der Theologie. Er versucht zu klären, daß beide Religionspädagogiken sich nur teilweise überdecken und daß „bei jeder gegenüber dem Überschneidungsbereich ein beträchtliches 'exterritoriales' Teilfeld (bleibt)“ (G.R. Schmidt, Religionspädagogik zwischen Theologie und Pädagogik, in: Theologia Practica 22 (1987), Heft 1, 21-33, 21). Katholischerseits könnten diese Überlegungen durchaus im Anschluß an den Synodenbeschluß (1974) und seine pädagogische und theologische (kulturgeschichtliche, anthropologische und gesellschaftlich-ideologiekritische) Konvergenz-Begründung des Religionsunterrichts als Weiterführung verstanden werden.

³⁶ G.R. Schmidt.

³⁷ Sie ist keine „Religions-Kunde“, die die unmittelbar praktische Umsetzbarkeit des religiösen Wissens betont und moralisches Regelwissen vermittelt. Sie ist eine „Wissenschaft“ in dem Sinne, daß sie der „hermeneutischen Spirale“ folgt, wonach – anders als beim „hermeneutischen Zirkel“ – der Erkenntnisfortschritt in das Handeln Eingang findet

2) Anfragen

Von den anderen theologischen Disziplinen wird die Religionspädagogik inzwischen zwar formal als eigenständige theologische Disziplin anerkannt, aber als eine solche, die das zu vermitteln hat, was die Lehramter der Kirche und der historischen und systematischen Theologie lehren. „Ihre Funktion wird auf die Vermittlung systematisch-theologischer Theorien in die Praxis beschränkt. Als 'angewandte Theologie' wird sie zum Umschlagplatz für die Resultate der anderen theologischen Disziplinen“³⁸ und für die Verlautbarungen kichlich offizieller Stellen.

Das Akzeptanzproblem läßt sich noch ausweiten oder vertiefen: Wird die Religionspädagogik als praktische Disziplin innerhalb der Theologie oder als Nachbardisziplin von den Humanwissenschaften zu allgemein wichtigen Problemen angefragt? Wird die Religionspädagogik etwa aus der Schulpädagogik, Psychologie, Soziologie, der Philosophie oder der Sonderpädagogik zum Problem der „Ethik“ oder zum Thema „Gewalt“ angefragt?

Während die Religionspädagogik teilweise auf allgemeinpädagogische und allgemeindidaktische Arbeiten zu Erziehung und Bildung angewiesen ist und sie deshalb rezipiert, fällt allerdings auf, daß umgekehrt religionspädagogische Aspekte in diesen pädagogischen Arbeiten fast ganz fehlen und Anleihen bei der religionspädagogischen Literatur äußerst selten vorkommen.

und umgekehrt das religionspädagogische Handeln ein Faktor im wissenschaftlichen Forschungsprozeß wird. Die Anerkennung der sog. Geisteswissenschaften ist im Unterschied zu den Natur- und Technikwissenschaften nur langsam in Gang gekommen; eine handlungsorientierte Religionspädagogik könnte sie fördern helfen durch konsequente Beteiligung am wissenschaftstheoretischen Diskurs. Die dazu erforderliche Gesprächsbereitschaft auf Seiten der Natur- und Technikwissenschaften läßt allerdings zu wünschen übrig, vor allem wenn es um technik- bzw. medizin-ethische Probleme geht, die diesen Disziplinen angesichts ihrer zugleich auch gesellschaftlichen Verantwortlichkeiten nicht gerade angenehm sind (vgl. *H. Grewel*, *Recht auf Leben. Drängende Fragen christlicher Ethik*, Göttingen/Zürich 1990); *H.-G. Heimbrock*, *Unbußfertiger Sohn oder überlebte Vaterbilder? Anmerkungen zum Verhältnis von Religionspädagogik und Praktischer Theologie*, in: *Theologia Practica* 24 (1989), Heft 3, 175-187, 185: „Forschungszusammenhänge und Handlungsfelder gleichermaßen haben Religionspädagogik in und außerhalb theologischer Fakultäten in neuer Weise nach dem Zusammenhang der eigenen Theoriebildung mit anderen theologischen Disziplinen zu fragen veranlaßt.“

³⁸ *Henke*, 197. – Als Beleg für diese Einschätzung mag die Tatsache dienen, daß weder bei der Erstellung noch bei der kritischen Durchsicht des neuen Deutschen Katechismus (1. Teil bereits approbiert) Religionspädagogen herangezogen, dagegen fast alle anderen Disziplinen an diesem Prozeß beteiligt wurden. Dies entspricht einer Diskriminierung der Religionspädagogik, weil ihr damit die Kompetenz abgesprochen wird, für die Entstehung, Strukturierung und Gestaltung von Katechismen Verantwortung zu übernehmen und entsprechende Texte für die religiöse Erziehung und Bildung mitgestalten bzw. beurteilen zu können. An diesem Beispiel wird auch klar, daß die Einschätzung der Bedeutung der Religionspädagogik durch die offizielle Kirche sich in Grenzen hält. An dem oben erwähnten Kongreß in Freising haben sich lediglich zwei deutsche Bischöfe beteiligt: Der Ortsordinarius, Kardinal Wetter, der die Begrüßungsworte sprach, und der zuständige Schulbischof der DBK, Bischof Müller von Regensburg.

Das Rezeptionsverhalten ist nicht reziprok. „Es erstaunt daher nicht, daß religionspädagogische Argumente und Befunde im interdisziplinären Gespräch 'außerhalb' der Religionspädagogik so gut wie nie zur Kenntnis genommen werden.“³⁹

Eine weitere schwerwiegende Frage ist die nach dem Dialog der Theologen untereinander und im speziellen zwischen Religionspädagogen und den Vertretern der historischen und systematisch-theologischen Disziplinen; werden theologische Probleme überhaupt noch miteinander besprochen? Läßt sich ein Dogmatiker schon gern vom Religionspädagogen herausfordern etwa durch Hinweis auf das theologische Problem „Fachsprache und Alltagssprache“?⁴⁰ Als Wissenschaft entspricht die Religionspädagogik nach wie vor eher dem „hermeneutischen Paradigma“, weniger dem „empirischen“ und „kritischen“.

Aus diesem Grund markiert Hans-Georg Ziebertz den Gefahrenpunkt der gegenwärtigen Religionspädagogik, daß sie trotz beachtlicher empirischer und kritischer Ansätze wegen ihrer hermeneutischen Gesamtprägung darum bemüht ist, „die verschiedenen Mittel der Wissenschaft zu nutzen, um, bei all ihrer Begrenzung, den spekulativen Anteil bei der Reflexion der Praxis zu vermindern“⁴¹.

Ist das wirklich ihr Hauptproblem? Sicher braucht sie mehr empirische Kontrolle und Absicherung ihrer Aussagen, aber zur Überprüfung und Deutung der empirisch abgesicherten Aussagen braucht sie Spekulation, viel Kreativität und Entdeckerfreude.

Dies Argument darf aber nicht mißverstanden werden, als sei die Vorsicht vor der Empirie in der Religionspädagogik unbedingt gut zu heißen. Im Gegenteil ist zu bedauern, daß „die Zahl der Religionspädagogen, die faktisch auch empirisch arbeiten, eher gering geblieben (ist)“⁴². Aber, wären es mehr, bliebe das Problem der Hermeneutik ihrer Ergebnisse.

Zusammenfassend kann man sagen: Es ist unklar, ob in den wissenschaftlichen Methodenkonzepten der heutigen Religionspädagogik ihre heuristische Funktionalität eher als eine bedeutsame Chance anerkannt oder aber als Irrweg verdächtigt wird.

³⁹ U. Hemel, Ist eine religionspädagogische Theorie des Symbols möglich? Zum Verhältnis von Symboldidaktik und religionspädagogischer Theoriebildung, in: RpB 25/1990, 145-176, 172.

⁴⁰ Es ist sehr zu begrüßen, daß das theologische Gespräch in einigen Werkstätten der Theologie etwa anlässlich gemeinsamer Ringvorlesungen stattfindet. Da die Religionspädagogik gerade zum Thema „Alltagssprache, religiöse Sprachformen und Sprache der Theologie“ (vgl. Zwergel 1987) etwas für die Theologie existentiell Wichtiges und für alle anderen Disziplinen Unentbehrliches zu sagen hat, könnten doch von ihr solche Gesprächsanregungen ausgehen.

⁴¹ H.-G. Ziebertz, Methodologische Überlegungen zur religionspädagogischen Forschung, in: RpB 30/1992, 148-164, 150.

⁴² Ziebertz, 155.

3) Offene Probleme

Global gesehen ist die christliche Lebensdeutung aus dem Glauben der eine Brückenpfeiler, von dem aus die Brücke herüberführt zum anderen Brückenpfeiler, zur alltäglichen Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen, in der diese ihre (religiösen) Lebens- und Lernerfahrungen machen. Kümmern sich kirchliche Institution und kirchlich mitverantwortende Religionspädagogik um die konkreten Menschen und ihre tatsächlichen Lebensprobleme? *Darf der schulische Religionsunterricht mit seinen begrenzten Möglichkeiten ihr Hauptanliegen sein?*

„Angesichts der anhaltenden Krisenanalyse der Glaubenstradierung“⁴³ haben in Deutschland der Religionsunterricht und die Religionsdidaktik immer noch Vorrang vor allen anderen religionspädagogischen Arbeitsfeldern; wegen der Betonung der „Glaubens-Tradierung“ überwiegt in der Religionspädagogik die Perspektive der konkordatar abgesicherten schulischen Arbeit.⁴⁴

In den anderen, nicht so stark durch Institutionen abgegrenzten Lebens- und Lernbereichen müßte sie entdecken, wie sich Glaubenlernen bei allen Kindern und auch bei religiös nicht gebundenen jungen Menschen (sog. Nicht-Glaubenden) vollzieht, und wie Religion in sog. weltlichen Bereichen (etwa den Humanwissenschaften) vorkommt. Religionspädagogik und Kirche müßten ihre Identität am Maßstab ihrer Gesprächsbereitschaft mit der Welt messen.⁴⁵

Dagegen gewinnt Zerfaß von der nachkonziliaren Kirchenleitung (auch von der Religionspädagogik? R.K.) den Gesamteindruck, daß sie sich verhält im Sinne einer „Strategie der Identitätswahrung durch Gesprächsabbruch“⁴⁶.

⁴³ Ziebertz, 150.

⁴⁴ Vgl. dazu H. Schmidt, der seine systematische Religionsdidaktik ausdrücklich nicht im Anschluß an die allgemeine konzeptionelle Didaktikentwicklung, sondern auf der rechtlichen Grundlage und mit der institutionellen Verankerung des Religionsunterrichts zu begründen versucht (*H. Schmidt, Religionsdidaktik. Ziele, Inhalte und Methoden religiöser Erziehung in Schule und Unterricht, I und II, Stuttgart u.a. 1982 [Bd.I] 1984 [Bd.II]*, hier: Bd.I, 9f).

⁴⁵ Vgl. L. Krappmann, Der Einfluß des Christentums auf die Erziehung in Schule und Familie, Vortrag in der Konferenz 'Islam und Christentum. Ein Vergleich des Einflusses von Religion', Kuala Lumpur, Malaysia 13.-17. September 1993 (unveröffentlichtes Manuskript).

⁴⁶ Zerfaß, hier zit. nach Fürst 1986, 605. Weitere Mängel gibt es auf der wissenschaftlichen Ebene zu beklagen: Die Beziehung der Praktischen Theologie und der Religionspädagogik zu den Humanwissenschaften hat noch einen hintergründig kritischen Aspekt, auf den H. Steinkamp aufmerksam macht: „Im übrigen sollte die Theologie aus ihren jüngsten Erfahrungen im Kontakt mit den anderen Wissenschaften eines gelernt haben: Sie ist nicht die Gralhüterin jener – als 'Wahrheit' unaufgebbaren – Tradition der Propheten, und des Jesus von Nazareth, dessen Wirkungsgeschichte sie studiert und erforscht. Diese Funktion kann sie gelassen jener kosmischen Energie überlassen, die sie – sofern sie Theologie bleibt – gläubig stammelnd (und in jedem Falle fachlich unqualifiziert und unwissenschaftlich) als den heiligen Geist Gottes bekennt (der bekanntlich 'weht, wo er will', z.B. auch in den Humanwissenschaften)“, H. Steinkamp, Zum Verhältnis von Praktischer Theologie und Humanwissenschaft, in: *Diakonia* 14/1983, 378-387, hier 378, zitiert nach Fürst 1986, 9).

Auf der wissenschaftlichen Ebene muß ein anderes offenes Problem dringend behandelt werden, es ist die *Nachwuchsförderung*. Für die StudentInnen des Faches ist neben dem Erwerb von Fachwissen die persönliche Motivation ein zentrales Moment des Studiums, vor allem für die, die in den praktisch-theologischen und religionspädagogischen Belangen zum zusätzlichen Engagement bereit sind. Sind aber Weiterqualifizierungen und der Einsatz hoher Motivationen zu verantworten, wenn mit Sicherheit religionspädagogische Karrieren kaum zu erwarten sind? Ist ein religionspädagogischer Lehrauftrag als Krücke für Qualifikationsnachweise zuzumuten? Welches Image und welche Chance haben sog. Laientheologen – und vor allem weibliche – in der gesellschaftlichen und kirchlichen Öffentlichkeit? Bei Berufungen führt trotz möglicherweise hoher theologischer Qualifikation fehlende Ordination (inzwischen häufig) zur Ablehnung, die mit Scheinargumenten legitimiert wird. Hinzu kommt das Problem der Wiederberufbarkeit bei weiteren Bewerbungen. Junge Männer und Frauen gehen ein hohes Risiko ein, wenn sie die Freiheit ihrer wissenschaftlichen Forschung gegen die Strategie der Selbsterhaltung ausbalancieren müssen. Nicht zu reden von den Theologen und Theologinnen, die sich entschlossen haben, 1989 die „Kölner Erklärung“ zu unterschreiben; neuerdings ist ihre Liste das unterste Maß für die Nicht-Erteilung des römischen Nihil Obstat. In diesen Punkten teilt die Religionspädagogik das gegenwärtige Schicksal aller theologischen Disziplinen.⁴⁷

Bildungspolitische Entwicklungen wie die Auflösung bzw. Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten oder die zu erwartenden Transponierungen der Fachhochschulen mit ihren religionspädagogischen Fächern zwingen zur Selbstprofilierung und zur entschiedenen Besinnung auf den Zusammenhang von Theorie und Praxis sowie auf die Bedeutung einer Elementartheologie.

Die durch die Ausbildungsprobleme von ErzieherInnen, ReligionslehrerInnen, SozialarbeiterInnen, Sozialpädagogen und Pastoralreferenten angestoßenen religionspädagogischen, religionsdidaktischen und elementartheologischen Entwicklungen dürfen nicht einer globalen Integration in die Fakultäten nach dem Schluckprinzip geopfert werden. Es wäre schlimm, wenn sich „eine von sozialwissenschaftlicher und ideologie-kritischer Ausrichtung allzu gereinigte Theologie... unfreiwillig zum Vorreiter fremder Interessen macht“⁴⁸.

⁴⁷ In den neun Gesprächen seit der „Kölner Erklärung“ (1989) zwischen Vertretern der deutschen, österreichischen und schweizerischen Bischofskonferenzen und den Sprechern der Disziplinen der Theologie werden regelmäßig betroffene Einzelfälle behandelt mit der Intention, Hintergründe abzuklären, Argumente auszutauschen, Bedenken auszuräumen und nach einer Ablehnung die Berufbarkeit möglichst wiederherzustellen. Das staatskirchenrechtlich äußerst komplizierte Verfahren, das auch zur einseitigen Durchsetzung kirchlich offizieller Eigeninteressen, zur Infragestellung legitimer Autonomieansprüche staatlicher Hochschulen geeignet ist und eingesetzt werden kann, bedarf dringend einer Neuregelung. Damit es auf junge Wissenschaftler wieder anziehend wirkt, muß es gezielt auf die wissenschaftliche Qualifikationserhebung der Bewerber (wieder) abgestimmt werden.

IV. Zukünftige Aufgaben der Religionspädagogik

1) Die verbindenden Funktionen

Die Religionspädagogik sollte die Brücke zwischen Schule und Kirche ausbauen und von beiden Seiten als *zentrale Bezugswissenschaft* anerkannt werden; dies heute ausdrücklich zu betonen, ist wichtig, weil gerade die deutsche staatskirchenrechtliche Konstruktion des Religionsunterrichts von politischer und neuerdings auch kirchlicher Seite wieder in Frage gestellt wird. Beide treffen sich jedoch in der gemeinsamen Aufgabe, die Entwicklung junger Menschen und die Humanisierung der Gesellschaft mit jeweils ihren Mitteln zu fördern.⁴⁹

Die Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz (DBK) kooperiert mit Experten der Hochschulen in Fragen etwa des Religionsunterrichts, seiner Planung – Lehrplankommissionen – und Durchführung – Schulbuchkommissionen – und in diversen anderen Bereichen (u.a. bei der Erstellung von Studienmaterialien für „Theologie im Fernkurs“). Es ist zu wünschen, daß diese guten Kontakte weiter gepflegt werden, damit der theologischen und religionspädagogischen Reflexion des Glaubens in und außerhalb der Kirche auch Rechnung getragen wird.

Als äußerst nützlich und förderlich für die religionspädagogische Arbeit haben sich die Verbindungen zwischen der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten (AKK) und dem Deutschen Katecheten-Verein (DKV) erwiesen.⁵⁰ Hier werden zahlreiche Aktivitäten auf sehr unterschiedlichen religionspädagogischen Arbeitsfeldern koordiniert, die der einzelne Religionspädagoge kaum überblicken kann (von der religiösen Elementarerziehung bis zur internationalen religionspädagogischen Verbandsarbeit).

2) Die kritische Funktion der Religionspädagogik

Die Religionspädagogik sollte die Aufgabe übernehmen, den unvermeidlichen Prozeß der Überspezialisierung bei theologischen und pädagogischen Forschungen kritisch zu begleiten und ihre nicht immer günstigen Auswirkungen auf die religiöse Entwicklung junger Menschen zu steuern.

Es ist zu wünschen, daß sie sich von der praktisch-theologischen Reflexion inspirieren läßt und sich die Ergebnisse der Pastoraltheologie auf dem eigenen Gebiet zunutze macht. Heute nimmt die Religionspädagogik teil an den

⁴⁸ Heimbrock, 187.

⁴⁹ Eine analytisch-kritische Einordnung der entsprechenden kirchlichen Grundagentexte (z.B. des Directorio Catechistico Generale (DCG), des Schreibens Evangelii Nuntiandi und des Apostolischen Schreibens Catechesi Tradendae von Papst Paul Johannes Paul II. über die Katechese in unserer Zeit 1979) in eine systematische Religionspädagogik steht noch aus (vgl. etwa H. Fox, Kompendium Didaktik. Katholische Religion, München 1986, dessen Darstellung als die derzeit umfassendste gilt).

⁵⁰ Vgl. A. Gleißner, Die Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten, in: Paul/Stock, Glauben ermöglichen, 11-17, der auch die Kontakte von DKV und AKK zu ausländischen, insbesondere italienischen und polnischen Religionspädagogen hervorhebt (15f.).

Entdeckungen der symbolischen und kommunikativen Dimension in der Praktischen Theologie, die sich in den 70er und 80er Jahren *als kommunikative Handlungswissenschaft* verstehen lernte⁵¹ und insofern die kritisch-reflektierende Begleitung religiös-christlich-kirchlichen Handelns als ihre Hauptaufgabe ansieht.

3) Die anerkennende Funktion der Religionspädagogik

Die Religionspädagogik anerkennt die *Eigenständigkeit* der Humanwissenschaften und teilt mit ihnen das Anliegen, die Menschlichkeit des Menschen zu fördern.⁵² Zu wünschen wäre an dieser Stelle allerdings eine stärkere Beachtung der Religionspädagogik durch die anderen mit dem Menschen befaßten Wissenschaften.⁵³

Gegenseitige Anerkennungen sind längst fällig zwischen Religionspädagogik und den *Literatur- und Kunstwissenschaften*, sofern diese Themen mit religiöser Relevanz behandeln und der Religionspädagogik im säkularen Bereich mit Gestaltungen und Ausdrucksformen eigener Art zuarbeiten.⁵⁴

⁵¹ Vgl. Fürst 1986, 343-379, der dort die „praktisch theologische Urteilskraft als dialogisch vermittelte Einheit von pastoral-praktischer und theologisch-wissenschaftlicher Kompetenz und als intersubjektive Instanz der Symbolkritik“ (Fürst, 609) beschreibt; eine Sicht, der auf dem eigenen Gebiet der Religionspädagogik – in meiner Version – die Konzeption der „Kommunikativen Religionsdidaktik“ entspricht, die sowohl dem religiösen Lernanfänger und etwa den Menschen mit geistiger Behinderung genauso gerecht zu werden versucht, wie den fortgeschrittenen, mit gesunder und wissenschaftlicher Urteilskraft begabten Menschen. Sie betont den Symbolsinn des Menschen, der nicht nur einseitig kognitiv, sondern umfassend angelegt ist. Denn letztlich ist auch die kantische Urteilskraft eine Art von 'Gemeinsinn', „der nicht theoretisch gelehrt, sondern nur praktisch gebildet und eingeübt werden kann, weil er auf einer Kultur der übernatürlichen menschlichen Gemütskräfte, vor allem der Gefühle, beruht und sich im Vermögen 'geselliger Mitteilung' ausspricht, gleichwohl der wissenschaftlichen Kritik bedarf (vgl. Fürst, 610).

⁵² Hier ist sie hellhörig, wenn religionspädagogisch relevante Fragen im humanwissenschaftlichen Kontext angesprochen werden. Sie entdeckt beispielsweise in der sog. humanistischen Psychologie als eigenständiger und anerkannt wissenschaftlicher Richtung der Psychologie eine indirekte und immanente Religionspädagogik (ohne Absicht der Vereinnahmung), ohne deren Einbeziehung sie ärmer wäre; vgl. W.G. Esser, *Gott reift in uns. Lebensphasen und religiöse Entwicklung*, München 1991.

⁵³ Es gibt auch erfreuliche Entwicklungen; sehr zu begrüßen ist, daß aus erziehungswissenschaftlicher Sicht *W. Wittenbruch* (vgl. Religion, Glaube, Bildung – „Grundakte menschlichen Daseins“? Interpretation von Materialien aus der Schulforschung, in: *J. Dikow (Hg.)*, Religion, Glaube, Bildung, Münster 1992, 42-66) im Rahmen der Münsterschen Gespräche Reflexionen anbietet zur Trias „Religion-Glaube-Bildung“ anhand von Materialien zur Schulforschung. Ebenso ist zu begrüßen, daß die Religionspädagogik inzwischen in angesehenen wissenschaftlichen Zeitschriften (z.B. *Zeitschrift für Pädagogik*) hier und da Beachtung findet. Zudem profitiert sie von hervorragenden Leistungen in sog. profanpädagogischen und fach-journalistischen Bereichen (vgl. z.B. Septemberheft Nr.2/1993 der Zeitschrift *GEO/Wissen* zum Thema „Kindheit und Jugend“).

⁵⁴ Vgl. für den Literaturbereich u.a. *F. W. Niehl* unter Mitarbeit von *F.-J. Nocke*, *Gottes Ohnmacht. Texte aus der deutschsprachigen Literatur*, Mainz 1988; *ders.* in Zusammenarbeit mit *G. Fuchs*, *Die vielen Gesichter Gottes. Ein geistliches Lesebuch*, München 1991. Vgl. für den Kunstbereich Günter Lange und seine diesbezüglichen Veröffentlichungen, vor allem in den laufenden Heften der *Katechetischen Blätter* der letzten Jahre.

4) Die ökumenische Funktion der Religionspädagogik

Katholische und evangelische Religionspädagogik verbünden sich aus teils praktisch zwingenden und teils theologisch wünschenswerten Gründen auf der ökumenischen Ebene. Hier sollte erwähnt werden, daß die AKK und der (evangelische) Arbeitskreis für Religionspädagogik (AfR) im Herbst 1994 einen *gemeinsamen Kongreß* durchführen und ihre Forschungen über kindliche Religiosität austauschen werden.⁵⁵

5) Die methodologischen Funktionen der Religionspädagogik

Auch in der Religionspädagogik sind die Verfahren umstritten. Eine Versöhnung im Streit um die qualitativen und quantitativen Verfahren ist allerdings sowohl in der Erziehungswissenschaft als auch in der Religionspädagogik nicht in Sicht.⁵⁶ Das Anliegen Rudolf Englerts, die Forschungssituationen zu Bildungssituationen werden zu lassen, hätte heute noch mehr Chancen, wenn nicht gleichzeitig die empirische Forschung in ihrer Bedeutung für die Theologie sehr zurückhaltend beurteilt würde.⁵⁷

Eine Wissenschaft, der es um die Darstellung und das Verständnis ihrer Inhalte allein geht, muß die Funktion, die sie für irgend etwas anderes hat, ausblenden; deshalb sollten die Gründe für die Ablehnung der Funktionalität einer Wissenschaft gegen die Gründe für die Einbeziehung ihrer Funktionalität konsequenter reflektiert werden.

Die Unterscheidung zwischen „reiner Wissenschaft“ und „Kontextwissenschaft“ muß im Hinblick etwa auf die Exegese vertieft werden, damit Methoden-, Inhalts- und Interaktionsprobleme nicht unverbunden nebeneinander stehen bleiben.

Die Religionspädagogik kann ihrer *funktionalen Aufgabe* eher gerecht werden, wenn sie theologischen und methodologischen Tendenzen zum objektivierenden Wissenschaftsverständnis widersteht und – genötigt durch die Bedingungen im Forschungsfeld – ihre relationale Grundstruktur weiter ausbaut. Objektivierende Forschungsinteressen geben eher Theoriedefizite zu erken-

⁵⁵ Beispielsweise sei auf R. Schlüter, *Ökumenisches Lernen in den Kirchen. Schritte in die gemeinsame Zukunft. Eine praktisch-theologische Grundlegung*, Essen 1992, verwiesen, der die Möglichkeiten des ökumenischen Lernens in den Kirchen praktisch-theologisch und religionspädagogisch untersucht hat; *ders.*, *Ökumenische Perspektiven eines bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts*, in: *KatBl.* 118 (1993), 810-814. Ebenso auf R. Lachmann, *Grundsymbole christlichen Glaubens. Eine Annäherung*, Göttingen 1992, dessen Ansatz einer Symboldidaktik erfahrungsorientiert vorgeht und die Anbindung an die systematische Theologie sucht (vgl. ebd. 18-26); sein Ansatz stimmt in vielen Bezügen mit der (katholischerseits vertretenen) Korrealationsdidaktik überein. I.w.S. ökumenisch ist das Bestreben J. Lähnemanns, die Weltreligionen zur interreligiösen Kooperation anzuregen (hinzuweisen ist auf das Nürnberger Forum vom 28. IX. bis 1. X. 1994 zum Thema: „Das Projekt Weltethos' in der Erziehung“).

⁵⁶ Vgl. Ziebertz 158f.

⁵⁷ Die Zeitschrift zur empirischen Theologie „Journal of Empirical Theologie“ (JET) gibt es erst seit 1988; vgl. dazu die konstruktiven Arbeiten zur Empirischen Theologie von Johannes van der Ven u.a.

nen, weil die Innensicht der hier betroffenen SchülerInnen und die Eigenwertigkeit ihrer Lebensperspektive zu wenig oder gar nicht beachtet werden.⁵⁸

Ziel sollte sein, daß statistische, empirische und struktur-analytische Aspekte noch entschiedener mit hermeneutisch, sozial und biographisch orientierten Forschungsperspektiven verknüpft werden, in denen „Selbstkonzept-Bildung und Ausbalancieren eigener Identität“⁵⁹ einen hohen Stellenwert erhalten.

Versteht sich die Religionspädagogik in diesem Sinne als „Kontextwissen-schaft“, so ist es naheliegend, wenn sie in der – verbindenden – Funktionalität ihre Hauptaufgabe erblickt.⁶⁰

Hinzu kommt, daß die Theologie insgesamt, also auch ihre historischen und systematischen Disziplinen, als pragmatische und handlungsorientierte Wissenschaft⁶¹ zu verstehen ist, so daß die Brückenfunktion der Religionspädagogik durch „Gegenstand“, „Wirkungsgeschichte“ und das „gegenwärtige Selbstverständnis“ der Theologie selbst noch unterstützt wird.

6) Zur theologischen Funktion

Eine neue Brücke ist zu spannen zwischen der Aussage „nach christlichem Verständnis will Gott den Menschen nahe sein; im Reich Gottes kann jeder Mensch seine Erfüllung finden“ und der anderen Aussage „junge Menschen wissen nicht, worauf sich das Wort 'Gott' überhaupt beziehen könnte“.

Deshalb sollte sich die Religionspädagogik in Anknüpfung an die nicht-rp Biographieforschung und an die theologische Kairologie⁶² als Handlungs- und

⁵⁸ Man denke hier etwa an die Allensbacher Untersuchung zum Religionsunterricht (1989), die nicht von den Schülerperspektiven, sondern „sehr stark von einem theoretischen Bezugsrahmen bestimmt“, „durch den engen Zusammenhang von Säkularisierung, Institutionenbindung und Verkündigung charakterisiert und auch theologisch-religionspädagogisch nicht zureichend ausgearbeitet“ war (Zwergel, 1990, 79). Insbesondere fiel bei dieser Untersuchung auf, daß schon bei ihrer Konzipierung die Realität der deutschen Schullandschaft selektiv gesehen und die Probleme der Menschen mit Behinderungen und die Sonderschulen ausgeblendet wurden.

⁵⁹ Zwergel 1990, 82.

⁶⁰ Vgl. den Begriff „Verbundwissenschaft“ (H. Rothbucher, Die Bedeutung der Modellbildung für die Religionspädagogik als Verbundwissenschaft, in: A. Stock (Hg.), Religionspädagogik als Wissenschaft. Gegenstandsbereich – Probleme – Methoden, Zürich/Einsiedeln/Köln 1975, 73-77, 73).

⁶¹ Vgl. H. Peukert, Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie. Analyse zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung, Düsseldorf 1976; O. Fuchs (Hg.), Theologie und Handeln. Beiträge zur Fundierung der Praktischen Theologie als Handlungstheorie, Düsseldorf 1984; v. Brachel/Mette, Kommunikation und Solidarität, 1985; vgl. auch N. Mette, Theorie der Praxis. Wissenschaftsgeschichtliche und methodologische Untersuchungen zur Theorie-Praxis-Problematik innerhalb der Praktischen Theologie, Düsseldorf 1978; N. Mette/H. Steinkamp, Sozialwissenschaften und Praktische Theologie, Düsseldorf 1983.

⁶² Vgl. R. Englert, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München 1985, der eine stärkere Betonung der Handlungsorientierung der Religionspädagogik zurückhaltend beurteilt und ihre Orientierung an der bildungstheoretischen Position favorisiert. Er votiert „für die religionspädagogische Bildungstheorie als konzeptionellem Rahmen der hier auszuarbeitenden Kairologie“ (ebd. 85); vgl.

Kommunikationstheorie verstehen und ihre Hauptaufmerksamkeit auf die religiösen Verständigungsprozesse konzentrieren, in denen junge Menschen sich selbst und den Sinn ihres Lebens suchen; entsprechend müßte der Religionsunterricht kommunikationsdidaktisch grundgelegt werden oder in Zukunft eine koinonische Struktur (Martina Blasberg-Kuhnke) erhalten.⁶³ Es ist allerdings auch kritisch zu bedenken: Wird hier der theologische Eigenanspruch, der – ob gelegen oder ungelegen – zu vertreten ist, nicht zugunsten von Verständigungsbemühungen aufgegeben und somit relativiert?

Auf die mit diesem Aspekt verbundene *Gefahr der Funktionalisierung* macht Gerhard Sauter aus systematisch theologischer Sicht aufmerksam; mit der Warnung vor der „Flucht ins Allgemeine“ einer Wert- und Normorientierung möchte er das Besondere des theologischen Anliegens – die Unterscheidung zwischen „Gott“ und „Götzen“ – auch für die Religionspädagogik zur Geltung bringen. In dieser Perspektive könnten sich Religionspädagogik und Systematische Theologie berühren, wenn sie beide es verstünden, sich auf „Gespräche“ mit jungen Menschen wirklich einzulassen und „die Situation Heranwachsender in den theologischen Zusammenhang 'einzufädeln'“. ⁶⁴

Meine Gegenfrage ist, ob beide Disziplinen nicht den theologischen Zusammenhang *in die* alltägliche Lebenswelt der Heranwachsenden einzufädeln hätten, wobei sie – wie Schillebeeckx⁶⁵ und Bonhoeffer⁶⁶ betont haben – auch im säkularen Kontext positive und religiös relevante Sinnerfahrungen voraussetzen dürfen, auch wenn diese nur „weltlich“ zu sein scheinen.

7) Neue Funktionen der Religionspädagogik

Ihre Funktion nimmt die Religionspädagogik heute wahr, wenn sie in verschiedene Richtungen neue Brücken baut.

Die gegenwärtigen gesellschaftlich bedingten Anforderungen und die „gefährlichen Erinnerungen jüdisch-christlicher Tradition“ sind die beiden Uferseiten, die miteinander verbunden werden müssen, zwei Lebensbereiche, die ohne neue Brücken zu verkümmern drohen. Das heißt konkret:

ergänzend R. Englert, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: G. Bitter/G. Miller (Hg.), Handbuch der Religionspädagogik, Bd. II, 1986, 430ff.

⁶³ Vgl. M. Blasberg-Kuhnke, Lebensweltliche Kommunikation aus Glauben – zur koinonischen Struktur des Religionsunterrichts der Zukunft, in: Zentralstelle Bildung der DBK (Hg.), Religionsunterricht. 20 Jahre nach dem Synodenbeschluß (25. März 1993), Arbeitshilfen 111, 111-133.

⁶⁴ Vgl. G. Sauter, Zur theologischen Revision religionspädagogischer Theorien, in: Evang. Theol. 46 (1986), Heft 2, 127-148, 137, 139, 142, 147.

⁶⁵ Vgl. E. Schillebeeckx, Glaubensinterpretation. Beiträge zu einer hermeneutischen und kritischen Theologie, Mainz 1971, 99-109.

⁶⁶ Vgl. Bonhoeffers Aussage: „Gott gibt uns zu wissen, daß wir leben müssen, als solche, die mit dem Leben ohne Gott fertig werden.“ (zit. nach R. Englert, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ernsthaften Abgang, in: G. Hilger/G. Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits. Das Spannungsfeld Jugend Schule Religion, München 1993, 97-110, 107).

Es sind neue religionspädagogische Brücken zu bauen, die den dialogischen Austausch zwischen älteren und jüngeren Menschen über Lebensorientierung und religiöses Erfahrungswissen fördern. Dabei sind ihr u. a. die entwicklungspsychologische (psychoanalytische, kognitionspsychologische und strukturgenetische) und biographische Forschung (etwa Nipkow, Grom, Fraas, Oser/Gmünder, Schweitzer, Zwergel, Fowler, Bucher, Englert, Esser) und die Sozialforschung (etwa Berger, Kaufmann, Krappmann, Gabriel) unentbehrliche Hilfen. Diese beeinflussen die religionspädagogische Theoriebildung heute erheblich.

Die Religionspädagogik verbindet pädagogische und religiös-theologische Anliegen miteinander und bringt sie möglichst zur Konvergenz. Menschwerden ist mit Glaubenlernen zu korrelieren.⁶⁷

Für den praktisch-religiösen Brückenbau überlebenswichtig geworden ist inzwischen die Theorie des *religiösen Symbols* (Paul Tillich), die in den letzten Jahrzehnten beispielsweise von Hubertus Halbfas, Georg Baudler und Peter Biehl didaktisch umgesetzt wurde.⁶⁸ Ebenso unentbehrlich, allerdings nur schwer auf die deutsche Situation zu übertragen, sind die *befreiungstheologischen Ansätze* (beispielsweise von Mette, Steinkamp, Schreijäck) sowie die religionspädagogischen Arbeiten, die das *interreligiöse Lernen* im neuen

⁶⁷ Als religionspädagogischer Vertreter ist hier Alex Stock zu nennen, der 1974 zur wissenschaftlichen Situation der Religionspädagogik bemerkte, diese komme „vielleicht am ehesten weiter, wenn man methodologische Modelle konstruiert, aus denen jeweils ersichtlich wird, wie und wo im Prozeß der wissenschaftlich-religionspädagogischen Arbeit das, was man Theologie nennt, sich auswirkt. Zur wissenschaftlichen Profilierung der Religionspädagogik in (sic) Kontext von Theologie und Kirche scheint dies eine wichtige Aufgabe für die weitere Arbeit zu sein.“ (Stock 1975, 98) *J. Werbick*, Glaubenlernen aus Erfahrung. Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens, München 1989, schlägt eine Brücke von der Fundamentaltheologie zur Religionspädagogik; ihm geht es um das Glaubenlernen in den alltäglichen Kommunikationsprozessen, um die grundsätzliche Unablösbarkeit der theologischen Reflexion von den alltäglichen Kommunikationsprozessen. Er erblickt gerade in dieser Unablösbarkeit den „theologischen Rang des Didaktischen“. Die Religionsdidaktik ist nach ihm theologisch aufzuwerten, und es ist zu verhindern, daß sich die Religionspädagogen festklammern an den religiösen Bedürfnissen und theologischen Nachfragen der Lernenden. Es geht immer um das Mehr, das die Theologie über das menschlichen Fragen hinaus anbieten kann; vgl. auch *H.P. Siller*, Handbuch der Religionsdidaktik, Freiburg 1991.

⁶⁸ Ulrich Hemel versteht eine solche Symboltheorie als Teil und Spezialfall sowohl einer allgemeinen Symboltheorie als auch einer allgemeinen Religionspädagogik: „Da Gott als absoluter Ursprung aller Wirklichkeit dem endlichen Erkennen nicht unmittelbar zugänglich ist, übernimmt der symbolische Zugang zu religiöser Wirklichkeit eine unverzichtbare Brückenfunktion für das religiöse Leben und Erleben: Symbole repräsentieren im Modus der Indirektheit jene letzte Wirklichkeit, auf die sie wirksam verweisen. Dabei ist es dem Menschen eigentümlich, zum symbolischen Erkennen und Handeln grundsätzlich befähigt zu sein. Gleichzeitig ist das symbolische Potential des Menschen aber entfaltungsbedürftig und auf erzieherische Förderung angewiesen. Zur Entfaltung von Menschsein gehört folglich eine Sensibilisierung für symbolische Wahrnehmung, eine Förderung des 'Symbolsehens' (G. Stachel) oder des 'Symbolsinns' (H. Halbfas).“ (Hemel 1990, 166).

Europa und die Begegnung der Weltreligionen bei der Entwicklung der Einen Welt und des „Weltethos“ (Küng) fördern wollen (Lähnemann u. a.).

Brücken in die *Geschichte* religiöser und christlicher Erziehung sind notwendig, weil Zeitbedingtheiten und Rückbindungen an jeweilige Bildung und Kultur der Zeit jede religiöse und auch die christliche Erziehung mitbestimmen; für die gegenwärtige Religionspädagogik kann deshalb die Erforschung der „Geschichte der christlichen Erziehung“ (Paul) nicht hoch genug eingeschätzt werden.⁶⁹

Schließlich sind neue (*unterrichts*)*methodische Brücken* zu entwickeln, die angesichts weit verbreiteter „religiöser Behinderung“ (Jendorff) jungen Menschen helfen, „eine lohnenswerte, frohmachende Lebenskultur zu entwickeln“⁷⁰.

Um das Gesagte zusammenzufassen, besteht die zentrale Aufgabe der Religionspädagogik darin, Wege zu den Brücken zu finden, die – theologisch gesprochen – von Gott zum Menschen bereits gespannt sind. Sie muß sich und ihren Adressaten deshalb die theologischen Kategorien „Schöpfung“, „Gott-ebenenbildlichkeit“ und „Menschwerdung“ (Gottes und des Menschen) immer wieder aktualisierend und elementarisierend erschließen. Dazu gehört sicher auch die „Spurensicherung“, die im Vollzug symbolischen Handelns und der ästhetischen Wahrnehmung des Menschen liegen.⁷¹

Schlußbemerkung

In seinem Bericht von 1988 formuliert Rudolf Englert über die Tagung der Ständigen Sektion „Rp Grundlagenforschung“ der AKK abschließend: „Ist nicht der Alltag religionspädagogischer Forschung noch fast durchgängig monologisch orientiert, geschieht religionspädagogische Theoriebildung nicht vielfach weitgehend bezugslos – ohne daß man sich gründlicher aneinander ‚abarbeitete‘?“⁷²

⁶⁹ Vgl. E. Paul, *Geschichte der christlichen Erziehung*. Bd. I: Antike und Mittelalter, Freiburg 1993; vgl. auch die in die Zukunft weisende Erforschung der jüdisch-christlichen Geschichte (G. Biemer, unter Mitarbeit von A. Biesinger, D. Fiedler, K.-H. Minz, U. Reck, Freiburger Leitlinien zum Perprozeß Christen Juden, Düsseldorf 1981).

⁷⁰ Vgl. Jendorff, der davon ausgeht, daß den vielerorts anzutreffenden religiös-christlich-kirchlich behinderten jungen Menschen nur radikal anthropologisch zu helfen ist. Der Religionsunterricht soll sich „subsidiär-notärztlich“ und „selbstlos-diakonisch“ verstehen und „methodisch geschickt Brücken zum Über-Leben bauen“ (B. Jendorff, *Religion unterrichten – aber wie? Vorschläge für die Praxis*, München 1992, 30); B. Grom, *Methoden für Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*, Düsseldorf/Göttingen 1976; H. Herion, *Methodische Aspekte des Religionsunterrichts. Ein Kompendium zu Grundsatzfragen, Planung und Gestaltung des Unterrichts*, Donauwörth 1990.

⁷¹ Die ästhetische Kategorie wird von E. Feifel (*Was ist ästhetische Erfahrung*, in: RpB 30/1992, 3-18) und von J. Werbick (*Theologische Ästhetik nach dem Ende der Kunst*, in: RpB 30/1992, 19-29) neuerdings für die künftige Religionspädagogik als besonders leitend herausgestellt.

⁷² R. Englert, *Religionspädagogische Grundlagenforschung. Persönliche Tagungsnotizen*, in: Kat. Bl. 113 (1988), 611-613, 613.

Hoffentlich konnte dieser Beitrag zeigen, daß Englerts Befürchtung heute nach fünf Jahren in dieser Schärfe jedenfalls nicht mehr zutrifft. Künftig könnte sich die Religionspädagogik 'abarbeiten' an vielfältigen Kooperationen trotz unterschiedlicher Forschungsinteressen, an der Konzentration auf örtliche und zeitliche Bedingtheiten religiösen Lernens und Lehrens und am Mut zur freieren Meinungsäußerung in und außerhalb des Faches.