

# »PRAKTISCH-THEOLOGISCHE« WISSENSBESTÄNDE UND THEORIEN IN RELIGIONSPÄDAGOGISCHER FORSCHUNG UND LEHRE

*Christian Grethlein*

Institutionell gehen heute bekanntermaßen Praktische Theologie und Religionspädagogik teilweise ineinander über – so trägt die entsprechende Professur an der Evangelisch-Theologischen Fakultät in Münster die Denomination »Praktische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik« –, teilweise firmieren beide als eigene Fächer – mancherorts gibt es Professuren für »Religionspädagogik«, die neben solchen für »Praktische Theologie« stehen. Auf jeden Fall besteht ein Unterschied darin, dass es zahlreiche Professuren für Religionspädagogik und/bzw. Didaktik des Evangelischen Religionsunterrichts auch außerhalb Theologischer Fakultäten gibt, m. W. aber Professuren für Praktische Theologie nur dort angesiedelt sind.<sup>1</sup> Angesichts dieses jeweils nur im konkreten Entstehungskontext der einzelnen Hochschuleinrichtungen rekonstruierbaren In- und Durcheinanders ist auf der Sachebene nach *Zusammenhang und Differenz von Praktischer Theologie und Religionspädagogik* zu fragen. Das zielt die Themenstellung meiner Ausführungen an. Ich frage nach »praktisch-theologischen Wissensbeständen« und Theorien in religionspädagogischer Forschung und Lehre.

Dazu werfe ich in einem ersten, einführenden Schritt einen Blick auf institutionelle und konzeptionelle Begrenzungen und Weiten der Religionspädagogik, wobei die Praktische Theologie als etabliertes Fach an Evangelisch-Theologischen Fakultäten den impliziten Vergleichsmaßstab bietet. Vor diesem Hintergrund rufe ich drei Themenbereich auf, in denen – in Forschung und Lehre – praktisch-theologische Arbeiten und Einsichten in der Religionspädagogik aufgenommen wurden: Schulseelsorge, diakonisches Lernen und liturgische Bildung. Abschließend versuche ich die hierbei gewonnenen Anregungen für religionspädagogische Forschung und Lehre konzeptionell bzw. wissenschaftstheoretisch zu erfassen.

---

<sup>1</sup> Vgl. hierzu detailliert den Beitrag von BERND SCHRÖDER in diesem Band.

# 1. BEGRENZUNGEN UND WEITEN DER RELIGIONSPÄDAGOGIK

Die erste Verwendung des Begriffs »Religionspädagogik«<sup>2</sup> findet sich wohl in der kleinen, 1889 erschienenen Abhandlung »Die Frage nach dem Wesen der Religion. Grundlegung zu einer Methodologie der Religionsphilosophie«<sup>3</sup> des aus der Ritschl-Schule stammenden Max Reischle. Dieser war damals noch Direktor eines Gymnasiums, wurde dann 1892 Professor für Praktische Theologie in Gießen, 1895 Professor für Systematische Theologie in Göttingen und 1897 endlich Professor für Dogmatik und neutestamentliche Exegese in Halle. Dabei thematisiert Reischle hellstichtig bereits ein bis heute bestehendes Problem, nämlich die theologische Fassung des Religionsbegriffs.<sup>4</sup>

»Religionspädagogik« als Bezeichnung in der Hochschullehre<sup>5</sup> taucht dagegen erst 1924 im Zuge der Ernennung von Hermann Schuster zum Honorarprofessor für dieses Gebiet in Göttingen auf.<sup>6</sup> Er reflektierte auch – wie im nächsten Abschnitt gezeigt – explizit deren Entstehung als Theoriebildung für den (gymnasialen) Religionsunterricht.

## 1.1 INSTITUTIONELL

Religionspädagogik verdankt sich im Wesentlichen der Notwendigkeit, Religionslehrer – zunächst am Gymnasium – auszubilden. So formuliert Schuster 1927 in einem Gutachten:

»In diesem Zusammenhang dürfen wir auch wohl einmal hervorheben, daß die Religionspädagogik, auf der der religiöse Unterricht in den Schulen ruht, fast einzig durch die Religionslehrer selbst geschaffen ist. Wir erinnern nur an die Namen von Männern wie Kabisch, Thrändorf, Heyn und Zange. Weder die kirchliche Überlieferung noch die Katechetik der theologischen Fakultäten hat den Religionslehrern zu ihrer Arbeit wesentliche methodische Anregung zu bieten vermocht. Im Gegenteil, die

<sup>2</sup> So GERD BOCKWOLDT, *Religionspädagogik. Eine Problemgeschichte*, Stuttgart 1977, 5.

<sup>3</sup> MAX REISCHLE, *Die Frage nach dem Wesen der Religion. Grundlegung zu einer Methodologie der Religionsphilosophie*, Freiburg 1889.

<sup>4</sup> Vgl. CHRISTIAN GRETHLEIN, *Religionspädagogik*, Berlin 1998, 66f.

<sup>5</sup> Zu den verschiedenen Faktoren, die eine Wissenschaft konstituieren, vgl. den Beitrag von RUDOLF STICHWEH in diesem Band.

<sup>6</sup> Vgl. BERND SCHRÖDER, Hermann Schuster (1874–1965), in: DERS., *Göttinger Religionspädagogik. Eine Studie zur institutionellen Genese und programmatischen Entfaltung von Katechetik und Religionspädagogik am Beispiel Göttingen*, PThGG 25, Tübingen 2018, 186–211, 190.

kirchliche und die akademisch-wissenschaftliche Katechetik ist von dem, was die Religionslehrerschaft in den letzten Jahrzehnten erarbeitet hat, stark befruchtet worden.«<sup>7</sup>

Die Entstehung der Religionspädagogik verdankt sich demnach einer fehlenden Kontextualisierung in der Praktischen Theologie (mit ihrem Fach Katechetik). Die Veränderungen in Schule – nach dem Ende der geistlichen Schulaufsicht und angesichts der Einrichtung eines öffentlichen Schulwesens in der Weimarer Republik<sup>8</sup> – wurden demnach nicht wahrgenommen. Die dadurch entstehende Lücke füllten dann die unmittelbar in ihrer Berufspraxis Betroffenen, konkret die Religionslehrer am Gymnasium durch eigene Theoriebildung – außerhalb der akademischen Praktischen Theologie.

Von daher besitzt Religionspädagogik von Anfang an nicht nur in der akademischen Lehre, sondern auch in der Theoriebildung eine deutliche *Ausrichtung auf den schulischen, besonders den gymnasialen Religionsunterricht*. Sie wirkt nicht zuletzt in der Berufsbiografie der meisten Universitäts-Dozenten für Religionspädagogik bis in die Gegenwart nach, obgleich – nach der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten in fast allen Bundesländern – mittlerweile die erste Phase der Vorbereitung auf das Lehramt auch in anderen Schulformen an Universitäten loziert ist.<sup>9</sup> Diese Schwerpunktbildung zeigt sich auch darin, dass andere (religions-)pädagogische Praxisfelder eine weithin eigenständige, vornehmlich an Fachhochschulen angesiedelte Bearbeitung unter dem Signum »Gemeindepädagogik« erfahren.<sup>10</sup>

<sup>7</sup> HERMANN SCHUSTER, Religionsunterricht und Kirche. Eine Denkschrift im Auftrag des preußischen Religionslehrerverbandes entworfen, in: ZEvRU 38 (1927), 41–52, 50; vgl. BERND SCHRÖDER, Religionspädagogische Schmiegsamkeit und religionsdidaktische Expertise im Umbruch der Zeiten. Hermann Schuster (1874–1965), in: Ders., (Hrsg.), Göttinger Religionspädagogik (PThGG 25), Tübingen 2018, 185–211.

<sup>8</sup> Vgl. HELMUT FEND, Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum, Wiesbaden 2006, 161–167.

<sup>9</sup> Vgl. grundlegend in Hinblick auf andere Schularten: THOMAS KLIE, Religionsunterricht in der Berufsschule: Verheißung vergegenwärtigen. Eine didaktisch-theologische Grundlegung, APrTh 14, Leipzig 2000; FRANK LÜTZE, Religionsunterricht im Hauptschulbildungsgang. Konzeptionelle Grundlagen einer Religionsdidaktik für den Pflichtschulbereich der Sekundarstufe I, APrTh 47, Leipzig 2011; STEFANIE PFISTER, Religion an Realschulen. Eine historisch-religionspädagogische Studie zum mittleren Schulwesen, APrTh 58, Leipzig 2015. Bezeichnenderweise erschienen diese Werke in einer praktisch-theologischen, nicht in einer religionspädagogischen Reihe!

<sup>10</sup> Vgl. KARL FORTZIK, Gemeindepädagogik. Problemgeschichte eines umstrittenen Begriffs, Gütersloh 1992; vgl. auch das diesbezüglich aktuellste Studienbuch PETER BUBMANN u. a., Gemeindepädagogik, Berlin 2019, bei dem die Mehrzahl der Beitragenden an Fachhochschulen lehren.

Ist also von dieser Entstehungsgeschichte her »Religionspädagogik« thematisch deutlich – auf den schulischen Religionsunterricht – enggeführt, so greift sie personenbezogen in einer wichtigen Hinsicht weiter aus als die herkömmliche Praktische Theologie. Dadurch dass Schule – neben der Steuerpflicht (und der Rundfunkgebühr) – die letzte Zwangsinstitution in Deutschland darstellt, also alle Heranwachsenden viele Jahre schulpflichtig sind, bezieht sich die (primär) auf den schulischen Religionsunterricht bezogene Religionspädagogik letztlich auf die Bevölkerung in ihrer Breite. Dies zeigt sich in der Praxis nicht zuletzt darin, dass keineswegs nur Kirchenmitglieder den Evangelischen Religionsunterricht besuchen, sondern auch Angehörige anderer Konfessionen bzw. Religionen sowie vor allem sog. Konfessionslose.<sup>11</sup> Die sonst für kirchliche Arbeit schon seit Längerem diagnostizierte Milieu-Verengung,<sup>12</sup> die ebenfalls eine (primär) auf kirchliche Praxis bezogene Praktische Theologie betrifft, fehlt hier also. Allerdings erhebt sich angesichts des in manchen Regionen stark zurückgegangenen und/bzw. zurückgehenden Anteils von Kirchenmitgliedern unter der Schülerschaft die Frage, ob dies auch zukünftig so bleiben wird.<sup>13</sup>

## 1.2 KONZEPTIONELL

Bereits die – genannte – wohl erste Verwendung von »Religionspädagogik« als Fachterminus bei Max Reischle verweist auf ein konzeptionelles Problem. Sie ist nämlich eng mit der seit dem 18. Jahrhundert aufkommenden Verwendung des Religionsbegriffs verbunden.<sup>14</sup> Er bestimmte vor allem den liberalen Aufbruch der evangelischen Praktischen Theologie um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert<sup>15</sup> und bildete dann – nach und im Gegenüber zur Wort-Gottes-

<sup>11</sup> Vgl. zur Problematik, doch wohl auch – noch – zur Unverzichtbarkeit des Begriffs MICHAEL DOMSGEN (Hrsg.), *Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands*, Leipzig 2005.

<sup>12</sup> Vgl. wohl zuerst KLAUS v. BISMARCK, *Kirche und Gemeinde in soziologischer Sicht*, in: ZEE 1 (1957), 17–30.

<sup>13</sup> Vgl. z. B. eindrücklich MICHAEL DOMSGEN, *Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt. Eine Bestandsaufnahme in evangelischer Perspektive*, in: DERS., HARALD SCHWILLUS (Hrsg.), *Der Religionsunterricht der Zukunft. Modelle auf dem Prüfstand mit Blick auf Sachsen-Anhalt*, Berlin 2019, 11–25.

<sup>14</sup> Vgl. detailliert FALK WAGNER, *Religion II. Theologiegeschichtlich und systematisch-theologisch*, in: TRE 28 (1997), 522–545.

<sup>15</sup> Vgl. hierzu exemplarisch PAUL DREWS, *Religiöse Volkskunde und religiöse Psychologie*, hrsg. v. ANDREAS KUBIK, PThGG 20, Tübingen 2016 (vgl. das ausgezeichnete Sachregister zum Stichwort Religion[en], a. a. O., 434).

Theologie – in dieser Disziplin den Leitbegriff.<sup>16</sup> Mittlerweile zeigen sich jedoch deutliche Probleme und Schwächen dieser Entwicklung:<sup>17</sup>

»Religion« ist wesentlich auf das deutsche protestantische Christentum bezogen. Bei der in diesem Band vorgestellten Tagung verwendeten z. B. der islamische Religionspädagoge Abbas Poya sowie die katholische Religionspädagogin Claudia Gärtner und der katholische Praktische Theologe Michael Schüssler diesen Begriff nicht – im Gegensatz zu ihren durch Schleiermachers Enzyklopädie geprägten evangelischen Kollegen. In der katholischen Dogmatik bezeichnet Religion »die kirchlich gesicherten Glaubensinhalte«.<sup>18</sup> Dazu gehen bei »Religion« beschreibende und normative Ebene ineinander über, was sich z. B. in – inhaltlich diametral entgegengesetzt bestimmten – Unterscheidungen von »Religion 1« und »Religion 2« äußert.<sup>19</sup> Deshalb nehmen nicht von ungefähr zunehmend Religionswissenschaftler von diesem Begriff Abstand bzw. problematisieren ihn.<sup>20</sup> In (protestantisch) praktisch-theologischen Konzepten, die wesentlich im Religionsbegriff begründet sind – wie wohl am brilliantesten durchgeführt von Dietrich Rössler<sup>21</sup> –, zeigen sich signifikante inhaltliche Fehlstellen vor allem im Bereich der Diakonie. Schließlich wenden Systematische Theologen ein, dass theologisch nicht zu erkennen sei,

»wie in ein anthropologisches und als solches durchaus ambivalentes, relatives und partikulares Phänomen wie das von Religion und Religionen der Gottesbezug eingezeichnet werden soll, der für die biblischen Traditionen und das Glaubensverständnis des Christentums entscheidend sein dürfte.«<sup>22</sup>

<sup>16</sup> Vgl. vor allem konzeptionell in der Theorie von der dreifachen Gestalt des neuzeitlichen Christentums ausgeführt bei DIETRICH RÖSSLER, Grundriß der Praktischen Theologie, Berlin <sup>2</sup>1994, 78–92.

<sup>17</sup> Vgl. zum Einzelnen CHRISTIAN GRETHLEIN, »Religion« oder »Kommunikation des Evangeliums« als Leitbegriff für die Praktische Theologie?, in: ZThK 112 (2015), 468–489, 471–477.

<sup>18</sup> Vgl. MICHAEL MEYER-BLANCK, Praktische Theologie und Religion, in: CHRISTIAN GRETHLEIN, HELMUT SCHWIER (Hrsg.), Praktische Theologie. Eine Theorie- und Problemgeschichte, APTh 33, Leipzig 2007, 353–397, 355.

<sup>19</sup> Vgl. diese Unterscheidung bei GERT OTTO, Praktische Theologie 2. Handlungsfelder der praktischen Theologie, München 1988, 27, versus WILHELM GRÄB, Lebensgeschichten – Lebensentwürfe – Sinndeutungen. Eine praktische Theologie gelebter Religion, Gütersloh 1998, 67.

<sup>20</sup> Vgl. z. B. differenziert abwägend GÜNTER KEHRER, Definitionen der Religion, in: HUBERT CANCEK, BURKHARD GLADIGOW, KARL-HEINZ KOHL (Hrsg.), Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe IV, Stuttgart 1998, 418–425.

<sup>21</sup> RÖSSLER, Grundriß der Praktischen Theologie (s. Anm. 16), 65–102.

<sup>22</sup> DIRK EVERS, Neuere Tendenzen in der deutschsprachigen evangelischen Dogmatik, in: ThLZ 140 (2015), 3–22, 9 f.

Allerdings darf angesichts dieser Probleme nicht übersehen werden, dass der Rekurs auf den Religionsbegriff forschungsgeschichtlich die lange die Praktische Theologie dominierende Konzentration auf Kirche und Gemeinde überwinden half. »Religions-«Pädagogik hat diese Weite – im Gegenüber zur traditionellen Katechetik – bereits in ihren Begriff integriert. Dabei ermöglicht ein funktionales Religionsverständnis auch ein Ausgreifen auf Menschen ohne Anbindung an kirchliche bzw. religiöse Organisationen und deren Einstellungen. Zudem stellt der Religionsbegriff – in Deutschland – eine wichtige Möglichkeit der Verständigung mit außertheologischen Fächern wie der Soziologie und der Jurisprudenz dar. Allerdings sind auch in diesen wachsende Schwierigkeiten mit diesem Begriff unübersehbar. Nicht zuletzt der gewachsene Bevölkerungsanteil von Muslimen wirft rechtlich Probleme auf, die offenkundig auch durch die Umstellung vom Staatskirchen- auf ein Religionsverfassungsrecht nicht zu lösen sind. Vor allem fehlt im Islam eine Organisationsform von »Religion«, die gegenüber dem Staat als Gesprächs- und Verhandlungspartner auftreten kann,<sup>23</sup> wie sie dem (europäischen) Christentum in den Kirchen eigentümlich ist.

## 2. EXEMPLUM: SCHULSEELSORGE

Eine seit den neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts auf landeskirchlicher Ebene, ab 2015 auch in der EKD thematisierte Weitung des religionspädagogischen Bezugs auf Schule in Form des Religionsunterrichts ist die »Schulseelsorge«. Anna-Katharina Lienau hat sowohl deren historischen Entstehungszusammenhang als auch aktuelle Ausdifferenzierungen sorgfältig und eingehend rekonstruiert.<sup>24</sup> Interessanter Weise zeigte sich dabei u. a. eine tiefe begriffliche und konzeptionelle Verankerung von »Seelsorge« in (allgemein)pädagogischen Werken.<sup>25</sup> In vorliegendem Zusammenhang gilt es aber, nach eventuellen Übernahmen, Bereicherungen u. ä. aus der Praktischen Theologie zu suchen, wobei ein erster Blick dann auf die praktisch-theologische Disziplin *Seelsorge (Poimenik)* fällt.<sup>26</sup>

<sup>23</sup> Vgl. CHRISTIAN GRETHLEIN, Islamischer Religionsunterricht – zu welchem Preis?, in: RÜDIGER ALTHAUS, KLAUS LÜDICKE, MATTHIAS PULTE (Hrsg.), Kirchenrecht und Theologie im Leben der Kirche, MThA 50, Essen 2007, 173–187.

<sup>24</sup> ANNA-KATHARINA LIENAU, Schulseelsorge. System struktureller Kopplung, APrTh 71, Leipzig 2017.

<sup>25</sup> Vgl. die diesbezügliche Tabelle a. a. O., 52–55; vgl. z. B. auch CARL BÜCHSEL, Erinnerungen aus dem Leben eines Landgeistlichen (Abdruck aus der Evangelischen Kirchenzeitung), Berlin 1861.196, 298.

<sup>26</sup> Im Folgenden beschränke ich mich auf den Bereich Evangelischer Religionspädagogik, insofern auf katholischer Seite bis heute durchaus andere Akzentuierungen bestehen.

Eine Durchsicht der einschlägigen poimenischen Lehr- und Handbücher zeigt, dass hier Schule und dann auch Schulseelsorge nur vereinzelt berücksichtigt werden.<sup>27</sup> Umgekehrt kommt es aber auf Seiten der Religionspädagogen, die sich um ein konzeptionelles Entwickeln von Schulseelsorge bemühen, zu – allerdings meist eklektischen – Bezugnahmen auf poimenische Theorien. Vor allem die Konzepte der Alltagsseelsorge<sup>28</sup> und der Systemischen Seelsorge<sup>29</sup> finden Beachtung.

Das ist vom konkreten Handlungsfeld her gut zu verstehen. Tatsächlich vollzieht sich Seelsorge im streng getakteten Schulalltag oft zwischen »Tür und Angel«. <sup>30</sup> Dazu agieren die Schülerinnen und Schüler in einem klar strukturierten sozialen System, woraus sich die Notwendigkeit ergibt, auch die jeweiligen Zugehörigkeiten und Verbindungen zu beachten. Allerdings ist nicht zu übersehen, dass Seelsorge, wie sie Gegenstand der praktisch-theologischen Theoriebildung ist, sich in der Regel<sup>31</sup> auf grundsätzlich freiwillig eingegangene Beziehungen bezieht. Demgegenüber besteht die gesetzliche Schulpflicht. Dies gilt auch für die zwei institutionellen Bezugspunkte der Schulseelsorge, den Religionsunterricht und die Schule. Dem tragen praktisch-theologische Theoriebildungen Rechnung, die den *diakonischen Charakter* der Schulseelsorge hervorheben.<sup>32</sup> Dass damit an das zumindest institutionell am wenigsten ausgebildete Feld Praktischer Theologie angeschlossen wird, verweist noch einmal von neuem auf die Defizite der erst zögerlich als lohnende Aufgabe in den Blick kommenden Zusammenarbeit von Seelsorge und Religionspädagogik. Das systemtheoretische Konzept der »strukturellen Kopplung«<sup>33</sup> ist ein gutes Instrument, um gleichermaßen die jeweilige Eigenständigkeit und das Aufeinander-Bezogen-Sein von Schule und Seelsorge zu benennen und damit auch Probleme in der Praxis zu erfassen.

<sup>27</sup> Vgl. zum genauen Befund LIENAU, Schulseelsorge (s. Anm. 24), 317 f.

<sup>28</sup> Vgl. grundlegend EBERHARD HAUSCHILDT, Alltagsseelsorge. Eine sozio-linguistische Analyse des modernen Geburtstagsbesuchs, APTh 29, Göttingen 1996.

<sup>29</sup> Vgl. grundlegend CHRISTOPH MORGENTHALER, Systemische Seelsorge. Impulse der Familien- und Systemtherapie für die kirchliche Praxis, Stuttgart 2014.

<sup>30</sup> EBERHARD HAUSCHILDT, Schulseelsorge als Spezialfall der Alltagsseelsorge?, in: MARTINA KUMLEHN, THOMAS KLIE (Hrsg.), Protestantische Schulkulturen. Profilbildung an evangelischen Schulen, Stuttgart 2011, 185–190, 186.

<sup>31</sup> Eine gewichtige Ausnahme bildet die Gefängnisseelsorge (vgl. ISOLDE KARLE, Gefängnisseelsorge, in: WILFRIED ENGEMANN [Hrsg.], Handbuch der Seelsorge, Grundlagen und Profile, Leipzig 2016, 658–676).

<sup>32</sup> Vgl. z. B. CHRISTOPH SCHNEIDER-HARPPRECHT, Evangelische Seelsorge im Kontext der öffentlichen Schule – theologische Grundlagen, Ziele und Wege, in: HARMJAN DAM, MATTHIAS SPENN (Hrsg.), Seelsorge in der Schule. Begründungen, Bedingungen, Perspektiven, Münster 2011, 17–31.

<sup>33</sup> Vgl. LIENAU, Schulseelsorge (s. Anm. 24), 374–382.

Schließlich – und wohl am grundlegendsten – weitet die Einbeziehung der gegenwärtigen praktisch-theologischen Diskussion um den Leitbegriff den Horizont für eine Konzeptualisierung der Schulseelsorge. Lienau weist nach, wie die an konkreten Handlungsvollzügen und Interaktionen orientierte Ausarbeitung des Begriffs »Kommunikation des Evangeliums«<sup>34</sup> neue Zusammenhänge innerhalb von Schulleben bzw. Schulkultur eröffnet.<sup>35</sup> So treten liturgische Vollzüge ebenso wie diakonische Aufmerksamkeit ins Blickfeld. Schulseelsorge ist dann das Konzept für eine Form der Kommunikation des Evangeliums, die sich aber grundsätzlich, wenn auch in unterschiedlichen Akzentuierungen in den drei Modi des Helfens zum Leben sowie des Lehrens und Lernens und des gemeinschaftlichen Feierns äußert. Dabei sind diese von ihrem Grundimpuls im Auftreten, Wirken und Geschick Jesu her untrennbar miteinander verbunden.

Entgegen dem immer wieder begegnenden Vorbehalt gegenüber einer angeblich exklusivistischen »Christlichkeit« von »Kommunikation des Evangeliums« sei nur auf die Bedeutung des hebräischen, in der Septuaginta mit »euangelizesthai« übersetzten hebräischen Verbs »bisar« als zentralem Terminus der jüdischen Zionstheologie (Jes 40,9; 41,27; 52,7) sowie die vielfache Verwendung des altarabischen »indschil« im Koran verwiesen, das sowohl das Buch als auch den Inhalt der Botschaft des »Dieners Gottes« Jesus bezeichnet (Q 19:30) (Q 3:2.43.58; 5:50f.70.72.110; 7:156; 9:112; 19:31; 35:23; 48:29; 57:27). So zeigt sich bereits auf der philologischen Ebene, wie »Kommunikation des Evangeliums« keineswegs eine christliche Engführung impliziert, sondern vermittelt durch die Jesus-Tradition einen sachlich gewichtigen Impuls zum Dialog zwischen Judentum, Islam und Christentum geben kann.<sup>36</sup>

### 3. EXEMPLUM: DIAKONISCHES LERNEN

Vor allem an und in Hinblick auf Evangelische Schulen beziehen sich Religionspädagogen explizit auf die *Diakonie* und sprechen von diakonischem Lernen bzw. der sog. diakonischen Bildung:

<sup>34</sup> Vgl. grundlegend MICHAEL DOMSGEN, BERND SCHRÖDER (Hrsg.), *Kommunikation des Evangeliums. Leitbegriff der Praktischen Theologie*, APrTh 57, Leipzig 2014.

<sup>35</sup> Vgl. die tabellarische Zusammenfassung LIENAU, *Schulseelsorge* (s. Anm. 24), 431.

<sup>36</sup> Vgl. z. B. für den christlich-islamischen Dialog sehr anregend MOUHANAD KHORCHIDE, KLAUS v. STOSCH, *Der andere Prophet. Jesus im Koran*, Freiburg 2018; zur christlich-theologischen Interpretation von »Kommunikation des Evangeliums« vgl. ausführlich CHRISTIAN GRETHLEIN, *Praktische Theologie*, Berlin <sup>2</sup>2016, 139–330.

»Diakonische Bildung besteht [...] in einer sinn- und wertorientierten reflexiven Durchdringung diakonisch-sozialer Handlungsfelder und Herausforderungen unter Beachtung ihrer Vermittelbarkeit in gesellschaftlichen Diskursen.«<sup>37</sup>

Sie baut auf dem Bemühen auf, angesichts zunehmender Individualisierungsprozesse Heranwachsende für die soziale Dimension menschlichen Lebens zu sensibilisieren. Ausdrücklich begegnet das z. B. in dem 1996 vom Diakonischen Werk Württemberg initiierten »Projekt Soziales Lernen«. <sup>38</sup> Tritt hierzu die Ausrichtung an der Nachfolge Jesu,<sup>39</sup> kann von »diakonischem Lernen« gesprochen werden.

Christoph Gramzow verankerte diesen Ansatz pädagogisch im Konzept des »Situating Learning«. <sup>40</sup> Dabei werden die sozialen Zusammenhänge als für Lernen bedeutsam herausgearbeitet. Es wird nicht über etwas, sondern am und im Handlungsfeld selbst gelernt, wobei diakonische Einrichtungen wichtige Lernfelder bieten. Dadurch kommen für die Religionspädagogik bzw. die Religionspädagogen nicht nur außerschulische Handlungsfelder, sondern auch die diakonische Perspektive in den Blick. Im Kontext der stark durch digitalisierte Kommunikation und damit die Tendenz zur Zerstreuung geprägten, »simultanten« <sup>41</sup> Lebensform der »digital residents« gewinnt die in der Diakonie herausgearbeitete Bedeutung von »Präsenz« als Konstitutivum diakonischen Handelns an Bedeutung. <sup>42</sup> Entgegen der Orientierung von ökonomisch orientierten Hilfekonzepten an – ökonomisch abrechenbaren – Interventionen hebt »Präsenz« die Bedeutung von *symmetrischer Kommunikation* zwischen Menschen hervor. Damit ist auch die Relativierung einer exklusiven Orientierung schulpädagogischer, am Outcome orientierter Kompetenz-Modelle verbunden. Eine so an Diakonie anschließende Religionspädagogik steht also zugleich in kritischer Spannung zu

<sup>37</sup> HEINZ SCHMIDT, RENATE ZITT, Fürs Leben lernen. Diakonisches Lernen – diakonische Bildung, in: HELMUT HANISCH, HEINZ SCHMIDT (Hrsg.), Diakonische Bildung. Theorie und Empirie, VDWI 21, Heidelberg 2004, 56–75, 68 (ohne Kursivsetzung im Original).

<sup>38</sup> Vgl. GERDA LEITMANN, Projekt Soziales Lernen, in: Schule und Diakonie – Orte sozialen Lernens. Informationen und Materialien aus dem Diakonischen Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland 03/00, 2000, 25–36.

<sup>39</sup> Vgl. GOTTFRIED ADAM, Diakonisches Lernen in Schule und Gemeinde, in: GuL 15 (2000), 68–79, 70.

<sup>40</sup> CHRISTOPH GRAMZOW, Diakonie in der Schule. Theoretische Einordnung und praktische Konsequenzen auf der Grundlage einer Evaluationsstudie, APrTh 42, Leipzig 2010, 61–75.

<sup>41</sup> Vgl. zur Lebensform des »Simultanten« KARLHEINZ GEISSLER, Alles hat seine Zeit, nur ich hab keine. Wege in eine neue Zeitkultur, München 2014, 161–189.

<sup>42</sup> Vgl. MARTIN HORSTMANN, Diakonische Kompetenz, in: DWI-Jahrbuch 40 (2009), 245–261, 259.

dem gegenwärtig leitenden Paradigma schulischer Didaktik und leistet damit potenziell einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung von Didaktik und Schulpädagogik.

Auch hier erweist sich der Bezug auf den praktisch-theologischen Leitbegriff der Kommunikation des Evangeliums als hilfreich. Er macht nämlich auf den sachlich notwendigen Zusammenhang des Helfens zum Leben mit den beiden anderen Kommunikationsmodi aufmerksam, des Lehrens und Lernens sowie des gemeinschaftlichen Feierns. Tatsächlich zeigt die Evaluation von Projekten diakonischen Lernens die Wichtigkeit, das in der Praxis Erfahrene in Lehr- und Lernprozessen vor- und nachzubereiten.<sup>43</sup> Die grundlegend symmetrische Kommunikationsstruktur diakonischen Handelns tritt schließlich beim gemeinsamen Feiern besonders deutlich hervor. Denn hier wird in der gemeinsamen Festfreude die Differenz zwischen Hilfsbedürftigen und den Helfenden überwunden.

#### 4. EXEMPLUM: LITURGISCHE BILDUNG

Schließlich lässt sich beim gemeinsamen Feiern selbst praktisch-theologisches, in der Disziplin der *Liturgik* ausgearbeitetes Potenzial für die Religionspädagogik in Forschung und Lehre finden.

Bereits ein Blick in die Christentumsgeschichte macht auf enge Bezüge zwischen Lehren und Lernen sowie gemeinschaftlichem Feiern, also zwischen dem, was heute in Religionspädagogik und Liturgik reflektiert wird, aufmerksam. So war die Taufe, also ein ritueller Vollzug, über Jahrhunderte hinweg der entscheidende Bezugspunkt für das Lernen des Christseins, spätestens seit dem dritten Jahrhundert im Taufkatechumenat institutionalisiert.<sup>44</sup> Allerdings wurde diese Einführung ins Christsein nicht in den neuen, durch die Umstellung der Taufpraxis auf Kinder und Säuglinge bestimmten Kontext transformiert. So entwickelte sich – parallel zur Herausbildung eines Klerikerstandes – die Liturgie zu einem rituellen, lateinisch zelebrierten Sondervollzug, der bereits sprachlich den meisten Menschen nicht zugänglich war. In der Reformation ermöglichten die Umstellung auf die Volkssprache sowie die Zentralstellung der Predigt wieder Lernprozesse der am Gottesdienst Teilnehmenden. Doch erwiesen sich schnell lange Predigten als wenig förderlich.<sup>45</sup> Manch anderes wie die bis ins

<sup>43</sup> Vgl. die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dreier Projekte diakonischen Lernens bei GRAMZOW, *Diakonie* (s. Anm. 40), 205–499.

<sup>44</sup> Vgl. EUGEN PAUL, *Geschichte der christlichen Erziehung*. 1. Antike und Mittelalter, Freiburg 1993, 38–60.

<sup>45</sup> Vgl. UDO STRÄTER, *Meditation und Kirchenreform in der lutherischen Kirche des 17. Jahrhunderts*, BHT 91, Tübingen 1995, bes. 30–33.

19. Jahrhundert reichende geistliche Schulaufsicht führte zu einem problematischen Auseinandertreten zwischen pädagogischem Anliegen und doktrinärer Vermittlung der Katechismus-Stoffe. Bei den rechtlich bis heute vorgesehenen Schulgottesdiensten<sup>46</sup> war spätestens in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts eine grundsätzliche Infragestellung unübersehbar. Inzwischen haben sich vor allem Gottesdienste zur Einschulung<sup>47</sup> und zur Schulentlassung an vielen Schulen nicht nur etabliert, sondern finden auch regen Zuspruch.

Dabei stellen sich aber besondere Herausforderungen, für deren Bewältigung auf liturgische Theoriebildung zurückgegriffen wird bzw. werden kann. Vor allem die auch hinsichtlich Kirchenmitgliedschaft und religiöser Einstellung zunehmend heterogene Schülerschaft (und deren Familien) stellen Schulgottesdienste vor grundsätzliche Herausforderungen. Hierzu erarbeitete die Liturgische Konferenz ein vierfach differenziertes Modell des »Mit Anderen Feiern«. Es werden »Liturgische Gastfreundschaft«, »Multireligiöse Feiern«, »Interreligiöse Feiern« und »Religiöse Feiern für alle« unterschieden.<sup>48</sup> Bei der Entwicklung dieser Typologie spielten auch Schulgottesdienste eine Rolle,<sup>49</sup> wobei verschiedene der genannten Formen im Blick waren.

Religionspädagogik, die sich der interreligiösen Herausforderung stellt, erfährt hier eine Hilfestellung, insofern die Typologie theologische und pragmatische Gesichtspunkte für entsprechende Lernprozesse geltend macht.<sup>50</sup>

Auch hier eröffnet der Leitbegriff Kommunikation des Evangeliums den Blick auf weiterführende praktische Verbindungen. So geben multireligiöse o. ä. Feiern einen wichtigen Erfahrungshintergrund für unterrichtliche Lernprozesse ab, in denen z. B. Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Christentum und Islam erarbeitet werden. Sie weisen auf konfessionelle und religiöse Distinktionen übersteigende Formen des gegenseitigen Helfens zum Leben hin.

<sup>46</sup> Vgl. zu deren Geschichte knapp CHRISTIAN GRETHLEIN, Abriss der Liturgik. Ein Studienbuch zur Gottesdienstgestaltung, Gütersloh<sup>2</sup>1991, 221–230.

<sup>47</sup> Vgl. agendenähnlich inzwischen LANDESKIRCHENRAT DER EVANGELISCHEN KIRCHE VON KURHESSEN-WALDECK (Hrsg.), Werkbuch Einschulungsgottesdienst, Kassel 2016; vgl. in religionspädagogischer Perspektive MARCELL SAB, Schulanfang und Gottesdienst. Religionspädagogische Studien zur Feierpraxis im Kontext der Einschulung, APTh 45, Leipzig 2010.

<sup>48</sup> Vgl. die zusammenfassende Tabelle in: LITURGISCHE KONFERENZ (Hrsg.), Mit anderen feiern - gemeinsam Gottes Nähe Suchen. Eine Orientierungshilfe der Liturgischen Konferenz für christliche Gemeinden zur Gestaltung von religiösen Feiern mit Menschen, die keiner christlichen Kirche angehören, Gütersloh 2006, 29.

<sup>49</sup> A. a. O., 18–21.

<sup>50</sup> Vgl. CHRISTIAN GRETHLEIN, Interreligiöse Themen, in: MARTIN ROTHGANGEL, GOTTFRIED ADAM, RAINER LACHMANN (Hrsg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen<sup>7</sup>2012, 403–415, 412–415.

Eine besondere Chance für liturgische Bildung bilden die jeweiligen Gebäude, in denen – üblicher Weise – gemeinschaftlich Gottes Nähe gefeiert wird. In der sog. Kirchrumpädagogik – auch Kirchenpädagogik – hat sich aus praktischen Herausforderungen ein eigenes religions- bzw. gemeindepädagogisches Handlungsfeld entwickelt. In ihm treffen (religions-)pädagogische,<sup>51</sup> (praktisch-)theologische<sup>52</sup> und (kunst-)historische<sup>53</sup> Zugänge aufeinander und können sich gegenseitig bereichern. Analog dazu bieten Moscheen und Synagogen vergleichbare Zugänge.

## 5. WEITUNGEN DER RELIGIONSPÄDAGOGIK

Die durch ihre historische Genese lange Zeit auf die Ausbildung gymnasialer Religionslehrkräfte konzentrierte Religionspädagogik erfährt durch den Kontakt zur – traditionell auf die Ausbildung von Pfarrern und dann auch Pfarrerinnen konzentrierten – Praktischen Theologie wichtige Anregungen. So kommen – orientiert am Leitbegriff Kommunikation des Evangeliums – neben den unterrichtlichen Lehr- und Lernprozessen auch die Kommunikationsmodi des gemeinschaftlichen Feierns und des Helfens zum Leben in den Blick. Exemplarisch tritt dies in den Handlungsfeldern der Schulseelsorge, des diakonischen Lernens sowie der liturgischen Feiern im Raum der Schule zu Tage. Dabei legt heute die auch sonst zu beobachtende Weitung des Zugangs zu Schule über den Unterricht hinaus eine solche Entwicklung besonders nahe.<sup>54</sup> Der wohl unumkehrbare Abschied vom Modell der Halbtagschule auch in Deutschland und die daraus resultierende Aufgabe, Schulleben bzw. -kultur in einem umfassenderen Sinn zu gestalten, geben dazu wesentliche Impulse.

Allerdings kommen die Möglichkeiten, die sich durch eine *Kooperation von Religionspädagogen mit Seelsorgern, Liturgikern und Diakonikern* ergeben, erst langsam in den Blick. Nicht zuletzt in der universitären religionspädagogischen Ausbildung besteht hier dringender Reformbedarf, um die in der Praxis begeg-

<sup>51</sup> Vgl. z. B. HELMUT UMBACH, *Heilige Räume – Pforten des Himmels. Vom Umgang der Protestanten mit ihren Kirchen*, Göttingen 2005.

<sup>52</sup> Vgl. FRANZ-HEINRICH BEYER, *Geheiligte Räume. Theologie, Geschichte und Symbolik des Kirchengebäudes*, Darmstadt 2009.

<sup>53</sup> Vgl. ERIKA GRÜNEWALD, *Kunstgeschichte und Kirchenpädagogik. Ungelöste Spannungen (Kirche in der Stadt 15)*, Berlin 2010.

<sup>54</sup> Vgl. BERND SCHRÖDER (Hrsg.), *Religion im Schulleben. Christliche Präsenz nicht allein im Religionsunterricht*, Neukirchen-Vluyn 2006; MICHAEL DOMSGEN, MATTHIAS HAHN (Hrsg.), *Kooperation von Kirche und Schule. Perspektiven aus Mitteldeutschland*, Münster 2010.

nenden Herausforderungen und Schwierigkeiten solcher Kopplungen zu bearbeiten

Zugleich ist eine solche Kooperation ebenfalls für Poimenik, Liturgik und Diakonik von Interesse. Angesichts der zurückgehenden lebensweltlichen Bedeutung von Kirche<sup>55</sup> und Kirchenmitgliedschaft erweist sich die lange Zeit selbstverständliche Konzentration der Praktischen Theologie auf Kirche und Gemeinde als problematisch. Die Weitung durch »Religion« als Leitbegriff Praktischer Theologie, wie sie programmatisch Dietrich Rössler ausführte, war hierbei ein wichtiger Fortschritt. Er verdankte sich konzeptionell der in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts entwickelten Christentumstheorie Trutz Rendtorffs,<sup>56</sup> die allerdings noch eine allgemeine Christlichkeit der bundesdeutschen Gesellschaft voraussetzen konnte. Bei diesem theoretischen Zugriff droht aber in verändertem Kontext, nämlich beim Zurücktreten der Traditionsleitung, konkret der Selbstverständlichkeit der Kirchenmitgliedschaft, der Grundcharakter des Christseins als ein das ganze Leben in seinen verschiedenen Bereichen umfassender Vollzug verlorenzugehen. Pädagogisch wird dann »Religion« auf einen von vier »Modi der Weltbegegnung« reduziert.<sup>57</sup> »Kommunikation des Evangeliums« als Leitbegriff der Praktischen Theologie führt hier weiter. Dabei kommt es hinsichtlich des Gegenstands Praktischer Theologie und Religionspädagogik gleichermaßen zu einer Weitung auf alle Lebensbereiche und Präzisierung durch den Bezug auf das Auftreten, Wirken und Geschick Jesu. Christ-Sein bezeichnet dann eine alle Lebensbereiche umfassende Lebensform.<sup>58</sup>

<sup>55</sup> Vgl. CHRISTIAN GRETHLEIN, *Kirchentheorie. Kommunikation des Evangeliums im Kontext*, Berlin 2018, 106–120.

<sup>56</sup> Vgl. hierzu ausführlich MARTIN LAUBE, *Theologie und neuzeitliches Christentum*, BHT 139, Tübingen 2006, 127–485.

<sup>57</sup> So unter Bezug auf Jürgen Baumert BERNHARD DRESSLER, *Unterscheidungen. Religion und Bildung*, ThLZ-F 18/19, Leipzig 2006, 108–114.

<sup>58</sup> Vgl. CHRISTIAN GRETHLEIN, *Christsein als Lebensform. Eine Studie zur Grundlegung der Praktischen Theologie*, ThLZ 35, Leipzig 2018.