

PRAKTISCHE THEOLOGIE UND RELIGIONS- PÄDAGOGIK IN KATHOLISCHER LESART

WISSENSCHAFTSTHEORETISCHE BESTANDSAUFNAHMEN
UND VERGLEICHENDE BEOBACHTUNGEN

Claudia Gärtner

In der katholischen Religionspädagogik bzw. Praktischen Theologie lassen sich in den letzten 150 Jahren konfessionsspezifische Entwicklungsstränge ausmachen, die bis in die Gegenwart, wenn auch in deutlich abgeschwächtem Maße, wirken. In einem ersten Schritt werden daher in einem gerafften historischen Rückblick zentrale konfessionsspezifische Stränge skizziert, die aus Sicht einer katholischen Religionspädagogin für das Verständnis und Verhältnis von katholischer Religionspädagogik und Praktischer Theologie aufschlussreich sind. Diese konfessionelle Fokussierung liegt in der Konzeption des vorliegenden Sammelbandes begründet und führt zu einer bewusst selektiven Sicht auf die Entwicklung der Praktischen Theologie und Religionspädagogik. Dabei strebt sie explizit keine konfessionalistische Fortschreibung der Disziplinen an, sondern zielt auf ein vertieftes wechselseitiges Verständnis von evangelischen und katholischen fachdisziplinären Entwicklungen. In diesem Sinne werden zuerst gemeinsame praktisch-theologische und religionspädagogische Entwicklungen und ideengeschichtliche Stränge innerhalb der katholischen Theologie und Kirche entfaltet (Kap. 1), um anschließend spezifisch religionspädagogische Entwicklungen zu fokussieren (Kap. 2). Dass eine konfessionelle Profilierung der (Teil-)Disziplinen heute nicht mehr durchträgt, wird in einem zweiten Schritt, spätestens mit Blick auf relevante Theoriebestände und dringende Aufgaben gegenwärtiger Religionspädagogik, deutlich (Kap. 3).

1. IDEENGESCHICHTLICHE UND INSTITUTIONELLE STRÄNGE VON KATHOLISCHER RELIGIONSPÄDAGOGIK UND PRAKTISCHER THEOLOGIE

1.1 OFFENBARUNGSTHEOLOGIE UND ANTHROPOLOGISCHE WENDE

»Jede Offenbarungstheologie trägt eine bestimmte religionspädagogische Konsequenz in sich«,¹ konstatiert Peter Eicher Mitte der 1970er Jahre, nachdem die mit dem II. Vatikanum initiierten Neuaufbrüche in der katholischen Theologie allmählich konzeptionell gesättigt waren und entsprechend reflektiert wurden. Sichtbar wurde an diesen Um- und Aufbrüchen die starke Wechselbeziehung von Theologie und kirchlicher Praxis, die es ermöglichte, wirkmächtige religionspädagogische und praktisch-theologische Traditionsstränge identifizieren zu können. So war für die katholische Religionspädagogik und Praktische Theologie bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts das *instruktionstheoretische Offenbarungsverständnis* prägend, wobei die Religionspädagogik dabei weitgehend unter dem Begriff der Katechetik fungierte. In strikter Unterscheidung zwischen natürlicher und übernatürlicher Offenbarung ist letztere nur durch das gläubige und gehorsame Annehmen der nicht vernunftmäßig erkennbaren Glaubenswahrheiten zugänglich.

»Da der Mensch in gänzlicher Abhängigkeit von Gott, seinem Schöpfer und Herrn steht, und der erschaffene Verstand der unerschaffenen Wahrheit vollständig unterworfen ist, so sind wir verpflichtet, wenn Gott sich offenbart, Ihm durch den Glauben vollen Gehorsam des Verstandes und Willens zu leisten [...] und zwar nicht, weil wir im natürlichen Licht der Vernunft die innere Wahrheit des Sachverhaltes durchschauen, sondern auf die Autorität des offenbarenden Gottes hin.«²

Dies hat zur Folge, dass Glaube und Vernunft immer weiter auseinanderfallen. In der Katechese geht es somit nicht um eine vernunftgeleitete Auseinandersetzung mit Tradition und Offenbarung, sondern allein um deren gläubige Übernahme.

»Der Mensch kann sich höchstens über die gläubige Annahme der Satz Wahrheiten in jene bereits »fertige«, vorhandene Gnade hineinbilden.«³

¹ PETER EICHER, Das Offenbarungsdenken in seiner katechetischen Konsequenz, in: KatBl 101 (1976), 289–305, 304. Vgl. ULRICH KROPAČ, Religionspädagogik und Offenbarung. Anfänge einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und offenbarungstheologischer Position, Berlin 2006.

² I. VAT. KONZIL, Dogmatische Konstitution über den katholischen Glauben *Dei Filius*, Kap. 3.

³ JOHANNES HEGER, Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage? Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik, Paderborn 2017, 120.

Die Katechetik wird somit als Vermittlungswissenschaft gedacht, die methodische Wege reflektiert, um der menschlichen Natur die Offenbarung methodisch zu vermitteln.⁴ Eine subjekt- oder erfahrungsbezogene Hermeneutik resp. Katechetik war in diesem offenbarungstheologischen Horizont nicht denkbar. Hier soll nicht weiter auf die unterschiedlichen, von diesem Offenbarungsverständnis geprägten katechetischen Ansätze Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts eingegangen werden.⁵ Sie bilden mit ihren offenbarungstheologischen Prämissen jedoch eine wichtige Folie, die den Paradigmenwechsel der Katechetik resp. Religionspädagogik Mitte des 20. Jahrhunderts umso deutlicher konturieren. Ihren prominentesten Niederschlag findet die offenbarungstheologische Wende in der Dogmatischen Konstitution *Dei Verbum* im Zweiten Vatikanum. Die strikte Trennung von Natur und Gnade, von Vernunft und Glaube wird in Hinblick auf eine stärkere wechselseitige Verwiesenheit aufgehoben, sodass Offenbarung nun als personales und kommunikatives Geschehen zwischen Gott und Mensch verstanden wird. An die Stelle satzhafter Instruktion tritt die Selbstmitteilung, die Selbstoffenbarung Gottes, die vom Menschen nicht länger gehorsam übernommen, sondern die verstanden und erschlossen werden kann. Dieses kommunikationstheoretische Offenbarungsverständnis gründet auf anthropologischen Prämissen, wie sie insbesondere durch Karl Rahner in den Diskurs eingeführt wurden. Indem Rahner jedem Menschen ein übernatürliches Existential⁶ zuspricht, ist dieser grundlegend auf Gott ausgerichtet und besitzt somit die Möglichkeit des Verstehens der christlichen Offenbarung, die nun gefasst wird

»als die geschichtliche kategoriale Selbstausslegung [...] desjenigen transzendentalen Verhältnisses zwischen Mensch und Gott, das durch die allem Geist gnadenhaft, aber unausweichlich und immer eingestiftete Selbstmitteilung Gottes übernatürlicher Art gegeben ist.«⁷

Durch die anthropologische Wende der Theologie rückt der Mensch auch ins Zentrum religionspädagogischer und katechetischer Reflexionen – und mit ihm die plurale Gesellschaft und die Herausforderungen, vor denen der moderne

⁴ Vgl. WERNER SIMON, Einordnung und weitere Forschungsdesiderate aus katholisch-religionspädagogischer Sicht, in: FRIEDRICH SCHWEITZER, HENRIK SIMOJOKI (Hrsg.), *Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität*, Göttingen/Freiburg 2005, 261–270, 266.

⁵ Vgl. KROPAČ, *Religionspädagogik* (s. Anm. 1).

⁶ Vgl. KARL RAHNER, *Grundkurs des Glaubens. Einführung in den Begriff des Christentums*, Freiburg/Basel/Wien 1984, 132–139.

⁷ KARL RAHNER, *Bemerkungen zum Begriff der Offenbarung*, in: DERS., JOSEPH RATZINGER, *Offenbarung und Überlieferung*, Freiburg u. a. 1965, 11–24, 14.

Mensch steht. Die Pastoralkonstitution *Gaudium et Spes* spricht diesbezüglich von den *Zeichen der Zeit*, die die Kirche erforschen und im Licht des Evangeliums deuten solle, um so auf die »bleibenden Fragen der Menschen nach dem Sinn des gegenwärtigen und des zukünftigen Lebens und nach dem Verhältnis beider zueinander Antwort [zu] geben.«⁸ Diese Öffnung zum Subjekt und zur Welt initiiert in der Religionspädagogik, Katechetik und Praktischen Theologie zahlreiche Aufbrüche und neue Ansätze, die bis in die Gegenwart fortwirken. Seitdem sind in der Religionspädagogik sowohl Subjekt- und Erfahrungshermeneutiken als auch eine zunehmende interdisziplinäre Ausrichtung leitend, da eine Hinwendung zu Mensch und Gesellschaft, eine Erforschung der Zeichen der Zeit mit den Mitte des 20. Jahrhunderts vorherrschenden theologischen Hermeneutiken nicht zu leisten war. Michael Schüssler entfaltet in seinem Beitrag, dass hiermit auch eine materiale Entgrenzung der Praktischen Theologie einherging. In ihrem Zentrum stehe der universale Heilswille Gottes, der eine ekklesiologische Verengung aufbreche. »Hinter diese Entgrenzung einer kirchenintegralistischen Logik darf die akademische Praktische Theologie nicht zurückfallen.«⁹ Pädagogik, Psychologie Sozialwissenschaften, empirische Methodiken, historisch-kritische Exegese, Religionswissenschaften uvm. wurden wichtige wissenschaftliche Bezugsdisziplinen, die zugleich verstärkte wissenschaftstheoretische Selbstvergewisserungen¹⁰ und auch eine verstärkte Ausdifferenzierung von Religionspädagogik, Katechetik, Pastoraltheologie¹¹ und Praktischer Theologie mit sich führte.

1.2 POLITISCHE DIMENSION VON RELIGIONSPÄDAGOGIK UND PRAKTISCHER THEOLOGIE

Den Teildisziplinen ist dabei gemeinsam, dass mit dieser Neuausrichtung auf die moderne Welt auch deutlich politisch orientierte, gesellschaftskritische Ansätze entstanden, die teils heftig diskutiert wurden. Dabei wurden diese Ansätze nicht allein theologisch, sondern auch gesellschaftspolitisch durch die 1968er moti-

⁸ II. VAT. KONZIL, Pastorale Konstitution *Gaudium et Spes*. Über die Kirche in der Welt von heute, Kap. 4.

⁹ Vgl. den Beitrag von MICHAEL SCHÜSSLER in diesem Band, Kap. 2.1.

¹⁰ Vgl. ERICH FEIFEL u. a. (Hrsg.), *Handbuch der Religionspädagogik*, Gütersloh 1974; FRANZ X. ARNOLD, FERDINAND KLOSTERMANN, KARL RAHNER u. a. (Hrsg.), *Handbuch der Pastoraltheologie*, Freiburg 1964–72; FERDINAND KLOSTERMANN, ROLF ZERFASS (Hrsg.), *Praktische Theologie heute*, München/Mainz 1974. Vgl. die Gründung der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten 1968 auf der Wolfsburg.

¹¹ Vgl. zur begrifflichen Differenzierung von Praktischer Theologie und Pastoraltheologie in der Katholischen Theologie den Beitrag von MICHAEL SCHÜSSLER in diesem Band, Kap. 1.1.

viert.¹² Der Einfluss der politischen Theologie¹³ sowie von Handlungstheorien¹⁴ auf katholische Religionspädagogik und Praktische Theologie ab Ende der 1960er Jahre ist dabei prägend. Eine anthropologisch gewendete, subjektorientierte Religionspädagogik resp. Praktische Theologie führte somit nicht dazu, den Menschen isoliert, sondern ihn als Teil der Gesellschaft und ihrer Machtstrukturen zu verstehen. Die Verkündigung der »christliche[n] Botschaft [ist] auf das Zusammenleben der Menschen bezogen und in diesem Sinne »politisch.«¹⁵ Dabei gewann die Religionspädagogik und Praktische Theologie ihre »kritische Potenz von zwei Seiten her: erstens von der eschatologischen Erwartung und zweitens von der »gefährlichen« Erinnerung¹⁶ an das Evangelium. Ihren expliziten Niederschlag fand die politische Dimension von Religionspädagogik und Praktischer Theologie in der Würzburger Synode, insbesondere in den Beschlüssen *Unsere Hoffnung* und *Religionsunterricht in der Schule*, die gerade wegen ihrer gesellschaftskritischen Dimensionierung gegenwärtig erneut Aufmerksamkeit erfahren und einer Relecture unterzogen werden (vgl. 3.3).

In den anschließenden Jahrzehnten fand eine Entwicklung von einer politischen und handlungs- zu einer wahrnehmungs- resp. ästhetisch orientierten religionspädagogischen und praktisch-theologischen Hermeneutik statt.¹⁷ Aus-

¹² Vgl. HUBERTUS HALBFAS, *Aufklärung und Widerstand. Beiträge zur Reform des Religionsunterrichts und der Kirche*, Stuttgart/Düsseldorf 1971; HANS-WOLFGANG OFFELE, *Emanzipation und Religionspädagogik*, Zürich 1972; NORBERT METTE, 1968 und die katholische Religionspädagogik: Ansätze, Wirkungen, unabgegoldene Potentiale, in: FOLKERT RICKERS, BERND SCHRÖDER (Hrsg.), 1968 und die Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2010, 311–322.

¹³ Vgl. HUBERTUS ASSIG, HANSJÜRGEN VON MALLINCKRODT (Hrsg.), *Politische Katechese. Theologische und didaktische Skizzen*, München 1972.

¹⁴ Vgl. OTTMAR FUCHS (Hrsg.), *Theologie und Handeln. Beiträge zur Fundierung der Praktischen Theologie als Handlungswissenschaft*, Düsseldorf 1984; vgl. den Beitrag von MICHAEL SCHÜSSLER in diesem Band, Kap. 2.3.

¹⁵ HANSJÜRGEN VON MALLINCKRODT, *Das Anliegen der »Politischen Theologie« und der Religionsunterricht*, in: ASSIG, MALLINCKRODT (Hrsg.), *Katechese* (s. Anm. 13), 7–16, 13.

¹⁶ A. a. O., 14, mit Bezug auf den Religionsunterricht.

¹⁷ Vgl. WALTER FÜRST, *Ästhetik der Praktischen Theologie. Über mögliche Wege zur Bildung eines christlichen Pastoralstils*, in: EHRENFRIED SCHULZ, HUBERT BROSEDER, HERIBERT WAHL (Hrsg.), *Den Menschen nachgehen. Offene Seelsorge als Diakonie der Gesellschaft*, St. Ottilien 1987, 23–41; DERS. (Hrsg.), *Pastoralästhetik. Die Kunst der Wahrnehmung und Gestaltung in Glaube und Kirche*, Freiburg 2002; ALBRECHT GRÖZINGER, *Praktische Theologie und Ästhetik. Ein Beitrag zur Grundlegung der Praktischen Theologie*, München 1987; DERS., *Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung*, Gütersloh 1995; PETER BIEHL, *Religionspädagogik und Ästhetik*, in: JRP 5 (1988), 3–44; STEFAN ALTMAYER, *Von der Wahrnehmung zum Ausdruck: zur ästhetischen Dimension von Glauben und Lernen*, Stuttgart 2006.

gangspunkt war die Annahme, dass »bereits in der Art und Weise menschlicher Wahrnehmung über die daraus resultierenden Handlungsvollzüge des Menschen entschieden wird.«¹⁸ Es gilt daher, die Wahrnehmung der Menschen zu schulen, ihnen neue Gestaltungs- und Ausdrucksmöglichkeiten für Leben und Glauben zu ermöglichen und sie so zu einer kritischen Urteilsbildung zu befähigen.¹⁹ Zahlreiche bild- oder performativ orientierte religionspädagogische Ansätze knüpfen an dieser Grundorientierung ästhetischen Lernens an.²⁰ Die politische Dimension religiösen Lernens trat hierbei sukzessive in den Hintergrund und wird erst in den letzten Jahren wieder verstärkt beachtet, was die Wirkmächtigkeit und bleibende Bedeutsamkeit dieser in der Mitte des 20. Jahrhunderts vorgenommenen Ausrichtung unterstreicht (vgl. 3.3).

1.3 AUSDIFFERENZIERUNGSPROZESSE

Für Deutschland erfuhren die beschriebenen Entwicklungen ihren institutionellen, kirchlichen Niederschlag in der Würzburger Synode. Für die Religionspädagogik folgenreich erwies sich die dort vorgenommene konzeptionelle Ausdifferenzierung von einer anthropologisch fundierten Katechese für den Lernort Gemeinde und einer korrelativ ausgerichteten Didaktik für den Lernort Schule.²¹ Eine strikte konzeptionelle Trennung der zwei Lernorte wollte die Synode dabei vermeiden:

»Auf keinen Fall darf es zwischen schulischem Religionsunterricht und kirchlicher Katechese in dem Sinne zu einer Gegenüberstellung kommen, als solle der eine zu kritischem Denken hinführen, die andere aber unkritisch und konformistisch »indoktrinieren.«²²

¹⁸ ALBRECHT GRÖZINGER, *Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung*, in: DERS., JÜRGEN LOTT (Hrsg.), *Gelebte Religion. Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns*, Rheinbach-Merzbauch 1997, 311–328, 316.

¹⁹ Vgl. GEORG HILGER, *Wahrnehmung und Verlangsamung als religionsdidaktische Kategorien. Überlegungen zu einer ästhetisch inspirierten Religionsdidaktik*, in: HANS-GÜNTER HEIMBROCK (Hrsg.), *Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt*, Weinheim 1998, 138–157.

²⁰ Vgl. Überblick bei CLAUDIA GÄRTNER, *Ästhetisches Lernen. Eine Religionsdidaktik zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe*, Freiburg/Basel/Wien 2011.

²¹ Vgl. SYNODENBESCHLUSS, *Der Religionsunterricht in der Schule*, 1974, Abs. 2.5.1. Die Synodenbeschlüsse sind dokumentiert in: SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, *Beschlüsse der Vollversammlung*. Bd. 1, Freiburg 1976; zur gegenwärtigen Relevanz der Synode vgl. REINHARD FEITER, RICHARD HARTMANN, JOACHIM SCHMIEDL, *Die Würzburger Synode. Die Texte neu gelesen*, Freiburg 2016.

²² ARBEITSPAPIER DER SACHKOMMISSION I DER WÜRZBURGER SYNODE, *Das katechetische Wirken der Kirche*, ⁵1974.

Dennoch entwickelte sich sukzessive die wissenschaftliche Reflexion dieser zwei Lernorte auseinander, mit einem deutlich stärkeren wissenschaftlichen Fokus auf den schulischen Religionsunterricht. Und auch wenn die Synode, neben der Gemeindekatechese, Lernorte wie Erwachsenenbildung und Familie stark machte,²³ so werden diese – nach fruchtbaren Aufbrüchen in den 1970er Jahren – wissenschaftlich bis in die Gegenwart hinein eher vernachlässigt.

Mit der Würzburger Synode, insbesondere durch den Synodenbeschluss »Die pastoralen Dienste in der Gemeinde«²⁴, gingen auch in der Praktischen Theologie Ausdifferenzierungsprozesse einher, indem sowohl die pastoralen Dienste als auch pastorale Orte und Handlungsfelder (funktional) ausdifferenziert werden. So entstehen z.B. neben der Gemeindegeseelsorge zahlreiche Felder der Kategorie Seelsorge, in denen vermehrt Laien, z.B. Pastoralreferentinnen und Pastoralreferenten tätig sind. Dies zieht eine Differenzierung zwischen Laien und Priestern nach sich wie auch eine verstärkte theologische Reflexion der genuinen Aufgaben und Charismen von Priestern und Laien. Insbesondere im Bereich der Gemeindegeseelsorge wird dabei das allgemeine Priestertum der Gläubigen betont, das alle zur Mitarbeit und Verantwortung in und für die Gemeinde beruft. Eine bislang versorgte Gemeinde soll so zu einer mitsorgenden Gemeinde werden.²⁵ Ausdifferenziert werden auch die pastoralen Handlungsfelder, wobei diakonisches Handeln in sozialpastoralen Räumen eine verstärkte pastoraltheologische Aufmerksamkeit erhält. Diese Ausdifferenzierung von Handlungsfeldern führt auf Ebene der wissenschaftlichen Theoriebildung zu einer nahezu unüberschaubaren Vielfalt an materialen und methodischen Ansätzen, sowie außertheologischen Referenzdisziplinen, so dass Michael Schüssler von einer »Singularisierung der Praktischen Theologie«²⁶ spricht.

Wurde bislang eher allgemein ein gemeinsamer katholischer Horizont der Praktischen Theologie und Religionspädagogik aufgezeigt, so sollen im Folgenden Entwicklungsstränge der Religionspädagogik in den Blick genommen werden, die mit der beschriebenen, interdisziplinären Ausdifferenzierung der Fächerkultur umso deutlicher hervortreten. Erneut werden hierbei Stränge fokussiert, die auf konfessionsspezifische Besonderheiten hinweisen.

²³ Vgl. SYNODENBESCHLUSS, Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich, 1974.

²⁴ SYNODENBESCHLUSS, Die pastoralen Dienste in der Gemeinde, 1974.

²⁵ Vgl. a. a. O., 1.3.2.

²⁶ Vgl. den Beitrag von MICHAEL SCHÜSSLER in diesem Band, Kap. 3.1, in Anlehnung an ANDREAS RECKWITZ, Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne, Berlin 2017.

2. SPEZIFISCH RELIGIONSPÄDAGOGISCHE STRÄNGE

2.1 GLAUBEN LERNEN

Die vor dem II. Vatikanum vorherrschende Trennung von Natur und Gnade, wonach die göttliche Gnade auf die menschliche Natur aufbaut, führte in der Katechetik zu primär methodischen Überlegungen, wie der menschlichen Natur die Offenbarung methodisch möglichst erfolgreich zu vermitteln sei.²⁷ Auf dieser Ebene gab es durchaus Innovationen, wobei die lernenden Subjekte stärker in den Mittelpunkt rückten, ohne dass hierdurch grundlegend das leitende Verständnis von Natur und Gnade oder von Offenbarung in Frage gestellt wurde. Zu nennen sind hierbei insbesondere das Anschauungsprinzip der Münchener Methode und das Selbsttätigkeitsprinzip der Arbeitsschule.²⁸ Die Heranwachsenden wurden »primär als Träger eines übernatürlich vermittelten Gnadenslebens wahrgenommen, dessen weitere Vervollkommnung der Katechese aufgegeben war.«²⁹ Hierzu war es unerlässlich, die geoffenbarten Glaubensinhalte (*fides quae*) zu lehren und zu lernen. Mit der beschriebenen anthropologischen Wende werden sowohl die strikte Trennung von Natur und Gnade als auch die feststehenden, geoffenbarten Glaubensinhalte des Lernens hinterfragt. *Glaubenslernen* wird vielmehr als ein Zusammenspiel von Gnade Gottes und Freiheit des Menschen, von unverfügbarem Geschehen und Lerngelegenheiten verstanden.³⁰ Neben den Glaubensinhalten gerät verstärkt der Akt des Glaubens (*fides qua*) in den Blick, der Akt des Vertrauens, des sich Einlassens auf den Glauben, der nicht erlernbar ist. Dieser Glaube wird nicht von Lernprozessen erzeugt.

»Allein die Gnadengabe des Geistes läßt den Menschen auf Gott hin, der selbst die Liebe ist, die Verheißungen der Liebe trauen. Aber die Gnadengabe des Glaubens ereignet sich 'in ›mit und unter‹ vielfältigen Lernprozessen, die den Glauben für den Menschen relevant werden lassen.«³¹

Auch das Lernen der Glaubensinhalte (*fides quae*) veränderte sich mit der anthropologischen Wende und dem kommunikationstheoretischen Offenbarungsverständnis, wonach Offenbarung immer personal und geschichtlich vermittelt ist.³² Auch wenn die Offenbarung ihren unüberbietbaren Höhepunkt in Jesus

²⁷ Vgl. SCHWEITZER, SIMOJOKI, Religionspädagogik (s. Anm. 4), 226.

²⁸ Vgl. KROPAČ, Religionspädagogik (s. Anm. 1), bes. 319–341.

²⁹ A. a. O., 335.

³⁰ Vgl. MIRJAM SCHAMBECK, Mystagogisches Lernen. Zu einer Perspektive religiöser Bildung, Würzburg 2006, 400.

³¹ JÜRGEN WERBICK, Glaubenslernen aus Erfahrung. Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens, München 1989, 29.

³² Vgl. RAHNER, Bemerkungen (s. Anm. 10), 15.

Christus gefunden hat, so ist sie dem Menschen immer nur kategorial zugänglich. Damit ist die Lehre der Glaubensinhalte stets historisch, gesellschaftlich und individuell bedingt neu zu erschließen und kontextbezogen zu reformulieren. Das Erlernen feststehender Glaubensinhalte, wie im klassischen Katechismusunterricht und bedingt auch im materialkerygmatischen Unterricht, wird daher auf diesem theologischen Fundament obsolet. Es ist somit nicht verwunderlich, dass insbesondere in Hinblick auf den schulischen RU in den Curriculumsdiskussionen ab den späten 1960er Jahren der Fokus von traditionellen Glaubensinhalten auf anzustrebende *Qualifikationen* und *Lernziele* gerichtet wurde, wie z. B. in den katholischen Zielfelderplänen.³³

Das Ringen um die Notwendigkeit und entsprechende Auswahl von zu erlernenden Inhalten reißt seitdem nicht ab und schlägt sich bis in die Gegenwart in den Debatten um eine angemessene Verhältnisbestimmung von Kompetenzen und Inhalten im Rahmen einer kompetenzorientierten Religionsdidaktik nieder.

2.2 (INTER-)RELIGIÖSES LERNEN

Erste Ansätze, die Katechetik als eine bis dato auf die Vermittlung des Katechismus ausgerichtete Teildisziplin der Praktischen Theologie wissenschaftlich auszuweiten, lassen sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts bei Joseph Göttler ausmachen, der die Katechetik zu »einer Theorie der gesamten religiösen und religions-sittlichen Erziehung«³⁴ entwickeln und als Religions- und Moralpädagogik bezeichnen will. Dies drückt eine Hinwendung zur Pädagogik und Religion aus, wodurch sich der Ansatz vehemente Kritik ausgesetzt sah. Im Bereich der Katholischen Religionspädagogik wird eine grundlegende Beziehung des Faches zu Theologie und zugleich Pädagogik erst nachkonziliar erstritten. Hierbei wurde sie stark inspiriert von Karl Ernst Nipkow, der sich auf der ersten AKK-Tagung für die Notwendigkeit aufeinander bezogener religionspädagogischer und pädagogischer Forschung aussprach, was von der »Tagungsleitung Exeler als »Frischzellentherapie« apostrophiert«³⁵ wurde.

Konnte spätestens mit der Würzburger Synode weitgehend konsensuell eine Verhältnisbestimmung von Religionspädagogik und Pädagogik erreicht wer-

³³ Vgl. ZENTRALSTELLE BILDUNG DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hrsg.), Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht der Schuljahre 5-10. Grundlegung, München 1973; DIES. (Hrsg.), Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule. Grundlegung, München 1977.

³⁴ JOSEPH GÖTTLER, HEINRICH STIEGLITZ, Alte und neue Aufgaben der Religionspädagogik, in: KatBl 43 (1917), 1-5,2; JOSEPH GÖTTLER, Religions- und Moralpädagogik. Grundriss einer zeitgemäßen Katechetik, Münster 1923.

³⁵ N.N., Die katholischen Katechetiker auf der Wolfsburg, in: KatBl 93 (1968), 752-758, 755.

den,³⁶ so erwies sich der Streit um das Verhältnis von Religionspädagogik zur Theologie als umso heftiger. »Wohl kaum hat in der Religionspädagogik jemals eine so intensive Debatte stattgefunden«³⁷ wie um Hubertus Halbfas Unterscheidung von Katechetik als theologisch-kirchliche und Religionspädagogik als religionswissenschaftliche bzw. nicht-theologische Disziplin,³⁸ eine Unterscheidung, die sich letztlich nicht durchsetzen konnte. Dennoch unterstreicht diese Debatte, dass die Gesellschaft nicht länger ausschließlich christlich geprägt war und religiöses Lernen somit nicht länger binnenkirchlich katechetisch fokussiert werden konnte, erst recht nicht im öffentlichen Schulwesen.

Prägend für eine Neubestimmung von Religionspädagogik und religiösem Lernen war und ist zudem die Erklärung *Nostra Aetate* über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen, denen erstmalig »ein Strahl jener Wahrheit [zugesprochen wurde,] die alle Menschen erleuchtet.«³⁹ Religiöse Vielfalt wird somit positiv beschrieben, wodurch überhaupt erst die Möglichkeit des interreligiösen Dialogs und Lernens eröffnet wird. Diese Öffnung auf andere Religionen wird in der religionspädagogischen Zunft breit und weitgehend zustimmend rezipiert.⁴⁰ Auf der Würzburger Synode finden diese Diskussionen ihren Niederschlag in den Zielbeschreibungen für den RU, die eine kirchlich-katechetische zugunsten einer (inter-)religiösen Ausrichtung weit zurücklassen:

»RU befähigt zu verantwortlichem Denken und Verhalten bzgl. Religion, Glauben, [...] befähigt zu persönlicher Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen, Religionen, Weltanschauung, Ideologien, [...] motiviert zu religiösem Leben, zu verantwortlichem Handeln in Kirche, Gesellschaft.«⁴¹

Die skizzierte Ausweitung des Gegenstandsbereichs der religionspädagogischen Disziplin lässt sich auch an einem veränderten Selbstverständnis der *scientific*

³⁶ Vgl. HANS SCHILLING, Grundlagen der Religionspädagogik. Zum Verhältnis von Theologie und Erziehungswissenschaft, Düsseldorf 1970.

³⁷ NORBERT METTE, Der Durchbruch von der Kerygmantik zur Hermeneutik in der katholischen Religionspädagogik und seine Reichweite. Eine Relektüre von Hubertus Halbfas' »Fundamentalkatechetik« (1968) fünfunddreißig Jahre später, in: RpB 51 (2003), 133–145, 138.

³⁸ Vgl. HUBERTUS HALBFAS, Religionspädagogik und Katechetik. Ein Beitrag zur wissenschaftstheoretischen Klärung, in: KatBl 97 (1972), 331–343.

³⁹ II. VAT. KONZIL, Erklärung *Nostra Aetate* über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen, Kap. 2.

⁴⁰ Vgl. FRIEDRICH SCHWEITZER, HENRIK SIMOJOKI, SARA MOSCHNER, MARKUS MÜLLER, Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften, Freiburg 2010, 190–193.

⁴¹ SYNODENBESCHLUSS, Religionsunterricht (s. Anm. 21), Abs. 2.5.1.

community nachzeichnen. Im Zuge der Verwissenschaftlichung der Katechetik wurde 1968 aus dem eher praxisorientierten Deutschen Katecheten-Verein heraus die *Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten* (AKK) für Dozierende der unterschiedlichen Hochschularten gegründet.⁴² Die stark vertretenen Lehrenden der Pädagogischen Hochschulen gründeten alsbald eine eigene Fachgruppe innerhalb der AKK.⁴³ Auch wenn die »Wasserscheide des Komplexitäts- und Qualitätsgewinns [...] nicht entlang des Begriffswechsels von der ›Katechetik‹ zur ›Religionspädagogik‹«⁴⁴ verläuft, so ist es doch aufschlussreich, dass sich die AKK 2002 in *Arbeitsgemeinschaft katholische Religionspädagogik und Katechetik* (AKRK) umbenannte. Debatten, inwiefern diese Bezeichnung noch disziplinar angemessen ist, laufen derzeit. Der Deutsche Katecheten-Verein hat bereits 2007 seine Selbstbezeichnung durch den Untertitel *Fachverband für religiöse Bildung und Erziehung* erweitert.

2.3 KIRCHENBEZUG DER RELIGIONSPÄDAGOGIK

Mit der (inter-)religiösen Ausweitung entstand zugleich die Frage nach der (verbleibenden) Kirchlichkeit der Religionspädagogik (vgl. Kap. 2.1). Die Frage nach Kirchlichkeit stellt sich für Katechese, Erwachsenen- oder Familienbildung jeweils anders. Der religionspädagogische Diskurs – so die These – ist jedoch stark vom RU und seinem Kirchenbezug geprägt.

Der Synodenbeschluss beschreibt den RU als nicht im engen Sinne konfessionalistisch,⁴⁵ er solle vielmehr in Liebe und kritischer Distanz zur Kirche ausgestaltet sein.⁴⁶ Aus Sicht der Kirche ist dabei die Trias von katholischer Lehrperson, katholischem Inhalt, katholischen Lernenden trotz aller skizzierten Entwicklungen weiterhin prägend. Über die Jahrzehnte wurde jedoch die Inhaltsauswahl immer wieder neu verhandelt und mittlerweile können mit dem Konfessionell-kooperativen Religionsunterricht sogar die Schülerschaft und Lehrkraft konfessionsverschieden sein.

Aufgrund der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft und der Erosion des christlichen Glaubens wird kirchlicherseits die Konfessionalität des RU in den letzten Jahrzehnten stärker an den Lehrkräften ausgemacht.

⁴² Vgl. GÜNTER STACHEL, Notizen zur Geschichte der AKK, in: RpB 27 (1991), 175–193.

⁴³ Vgl. N.N., Katechetiker (s. Anm. 35), 752.

⁴⁴ BERND SCHRÖDER, Institutionalisierungsgeschichten von Katechetik und Religionspädagogik – eine Bilanz, in: DERS. (Hrsg.), Institutionalisierung und Profil der Religionspädagogik, Tübingen 2008, 467–497, 487.

⁴⁵ Vgl. SYNODENBESCHLUSS, Religionsunterricht (s. Anm. 21), Abs. 2.7.1.

⁴⁶ Vgl. a. a. O., Abs. 2.8.5.

»Sie sind gesandt, Zeugen des Glaubens in der Schule zu sein. Für viele Schülerinnen und Schüler sind sie Kontaktpersonen zur Kirche. Religionslehrerinnen und Religionslehrer werden so zu Brückenbauern zwischen Kirche und Schule.«⁴⁷

Mit Blick auf die offiziellen kirchlichen Verlautbarungen zum RU kommt Rita Burrichter zu dem Schluss, dass sich in den Schreiben im Laufe der Zeit »eine Argumentationslinie weg von der ›Bezeugung des Evangeliums‹ hin zu einer ›Bezeugung der kirchlichen Gemeinschaft‹«⁴⁸ ausmachen lasse.

Eine analoge Bewegung hin zu einem stärkeren Kirchenbezug lässt sich in der wissenschaftlichen Religionspädagogik nachsynodal nicht ausmachen, obwohl durch *missio canonica* und *nihil obstat* die formalen Anforderungen an die Kirchlichkeit der Lehrenden gleich geblieben sind. Dennoch taucht in ganz unterschiedlichen Diskursen immer wieder die Frage nach dem Kirchenbezug der Religionspädagogik auf. Exemplarisch seien hier nur einige Felder genannt: Frage nach der Konzeption des RU als konfessionelles, konfessionell-kooperatives, interreligiöses oder religionskundliches Fach, Auswahl von Lerninhalten und Gestaltung von Kernlehrplänen im Spannungsfeld von Kirche, Wissenschaft, Bildungsauftrag und Schulpolitik; Selbstverständnis der Religionspädagogik als theologische, erziehungs- oder bildungswissenschaftliche Disziplin.

3. RELEVANTE THEORIEBESTÄNDE UND DRINGLICHE AUFGABEN ZUKÜNFTIGER (KATHOLISCHER) RELIGIONSPÄDAGOGIK

Blickt man auf Gegenwart und Zukunft der Religionspädagogik, so müssen vor allem zwei Entwicklungen in Anschlag gebracht werden: Ausdifferenzierung der Fachdisziplin(en) und Entkonfessionalisierung. Beide Entwicklungen machen es nahezu unmöglich, spezifisch katholische oder generalisierbare Stränge, Aufgaben oder Theoriebestände für Gegenwart und Zukunft des Fachs auszumachen.⁴⁹ Daher besitzen die folgenden Ausführungen weder Anspruch auf Vollständigkeit noch reklamieren sie für sich, spezifisch oder typisch katholisch zu sein.

⁴⁷ DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ (Hrsg.), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, Bonn 2005, 34.

⁴⁸ RITA BURRICHTER, *Zwischen Schule und Kirche - Rahmenbedingungen und Selbstverständnis von Religionslehrkräften im Horizont des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts*, in: DIES. u. a. (Hrsg.), *Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch*, Stuttgart 2012, 52-71, 57.

⁴⁹ Vgl. hierzu auch den Beitrag von MICHAEL SCHÜSSLER in diesem Band.

3.1 FACHLICHKEIT RELIGIÖSEN LERNENS

Die gegenwärtige Architektur des Religiösen zeichnet sich durch eine weitgehende Erosion des Dogmatischen aus und damit zugleich durch eine schwindende Reflexion religiöser Überzeugungen. Menschen »tun sich schwer mit der Dogmatik bzw. mit der lehrhaften Seite des Glaubens«,⁵⁰ objektive Religion verflüssigt sich in vielfältige Ausprägungen subjektiver Religion. Mit dieser Subjektivierung bzw. Individualisierung erodiert auch der Wahrheitsanspruch von Religionen, denn für religiöse Individuen ist nicht »Wahrheit, sondern Wirkung [...] das entscheidende Kriterium für den Wert von Religion.«⁵¹ Die Erosion des Dogmatischen geht nach Rudolf Englert mit einer Verschiebung des Religiösen in Richtung des Ästhetischen, des Emotionalen, des Ökonomischen und des Praktischen einher.⁵² Wird dieser Befund oftmals als eine in der Spätmoderne typische Signatur von Pluralisierungsprozessen bewertet, so sieht Englert hierin auch die Gefahr, dass diese Entwicklung so grundlegend werden könne, so »dass aus der Erbmasse eines dogmatischen Christentums tatsächlich religiöse Parallelkulturen entstehen.«⁵³ Diese religiöse Vielfalt wird durch den Anstieg nicht-christlicher Religionen in Deutschland deutlich vergrößert – mit vielen fließenden Übergängen, aber auch erstarkenden Abgrenzungsbestrebungen zwischen den unterschiedlichen Religionen, Konfessionen, religiösen Gruppierungen oder Kulturen. Im öffentlichen Diskurs zeichnet sich angesichts dieser Situation eine zunehmende Ratlosigkeit oder auch Unfähigkeit aus, mit Glaubens- oder Wahrheitsaussagen umzugehen. Jüngstes öffentlich diskutiertes Beispiel hierfür sind die *Weihnachtsgrüße* der Integrationsbeauftragten der Bundesregierung, Annette Widmann-Mauz, die keine Bezüge auf das christliche Fest enthielten. Dass Musliminnen und Muslime hierüber ihr Unverständnis äußerten,⁵⁴ ist sprechend für die derzeitige (christliche) Verunsicherung, wie mit spezifisch religiösen Traditionen öffentlich umzugehen sei.

Angesichts dieser Verschiebungen stellt sich die in der Geschichte der Religionspädagogik immer wieder auftauchende Frage nach der eigenen Fachlichkeit, speziell nach ihrem Bezug zur Theologie in neuer Schärfe. Derzeit wird die Debatte unter der Frage nach der »Theologizität«⁵⁵ bzw. mit leicht verscho-

⁵⁰ RUDOLF ENGLERT, Was wird aus Religion? Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irritierenden Transformation, Ostfildern 2018, 76.

⁵¹ A. a. O., 60.

⁵² Vgl. a. a. O., 100–146.

⁵³ A. a. O., 152.

⁵⁴ Vgl. ERKAN ARIKAN, Weihnachtsgrüße ohne Weihnachten? Ein Kommentar auf Deutsche Welle (24.12.2018), Permalink: <https://p.dw.com/p/3ASSN>.

⁵⁵ Vgl. THOMAS SCHLAG, JASMINE SUHNER (Hrsg.), Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik, Stuttgart 2017.

benem Fokus auch unter »Evangelizität«⁵⁶ des Faches geführt. Die entsprechenden religionspädagogischen Debatten sind weitgehend noch ergebnisoffen und teils kontrovers. Als ein Minimalkonsens zeichnet sich auf der Ebene von religiösen Bildungsprozessen ab, dass dogmatisch-propositionelle Wahrheitsaussagen im öffentlichen Bildungssektor nicht mehr normativ eingebracht werden können,⁵⁷ wobei weitgehend offen ist, wie dann überhaupt die »Kommunikation propositionaler Sachverhalte«⁵⁸ möglich ist. Ein Ansatz besteht darin, unter Theologizität, eine »positionell-partizipatorische Hermeneutik«⁵⁹ zu verstehen, in deren Horizont Lernende ihr Welt- und Selbstverständnis theologisch deuten können. Eine christliche Gottesrede kann so in religiöse Bildungsprozesse eingebracht werden und muss sich dort kontextuell als plausibel bewähren. In dieser Perspektive kann die Theologie für religiöse Bildung entsprechend funktional betrachtet werden, indem sie auf die »Förderung des christlichen Glaubens [zielt], insofern dessen Lebens- und Gestaltungsbedingungen ohne eine solche Förderung beeinträchtigt wären.«⁶⁰ Christliche Gottesrede ist in dieser Hinsicht im RU legitimiert, wenn sie zur religiösen Bildung der Lernenden beiträgt, wenn sie hilft, eine eigene religiöse Identität zu entwickeln sowie in beruflichen, gesellschaftlichen und sozialen Kontexten kompetent in Hinblick auf Religion(en) handeln zu können.⁶¹

Für das Fachverständnis der Religionspädagogik folgt hieraus, dass Theologie weiterhin eine wichtige Bezugsdisziplin darstellt, wobei – insbesondere für säkulare Lernorte wie Schule, Kita, Universität, Medien und Kultur – die jeweiligen Lerninhalte resp. -gegenstände nicht aus der Theologie (deduktiv) gewonnen werden können, sondern im Hinblick auf religiöse Identität und Handlungskompetenz legitimiert, plausibilisiert, rekonstruiert oder transformiert werden müssen. Aber auch *klassische* kirchliche Lernorte und gemeindliche Handlungsfelder müssen sich in ihrer Praxis angesichts von heterogenen Lebensentwürfen und religiösen Traditionsabbrüchen legitimieren und plausibilisieren. Religiöse Bildung und Subjektwerdung zeichnet sich in dieser Hinsicht als gemeinsame Ziel-

⁵⁶ Vgl. Themenheft theo-web, 2/2016.

⁵⁷ Vgl. THOMAS SCHLAG, JASMINE SUHNER, Was erschließt die Perspektive der Theologizität? Erkenntnisse und Herausforderungen, in: DIES. (Hrsg.), *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung* (s. Anm. 55), 179–190, 183.

⁵⁸ A. a. O., 185.

⁵⁹ RUDOLF ENGLERT, Das Theologische der Religionspädagogik. Grundfragen und Herausforderungen, in: SCHLAG, SUHNER (Hrsg.), *Theologie* (s. Anm. 55), 21–32, 29.

⁶⁰ BERNHARD DRESSLER, *Religionsunterricht. Bildungstheoretische Grundlegungen*, Leipzig 2018, 181.

⁶¹ Vgl. CLAUDIA GÄRTNER, Auf der Suche nach Fachlichkeit und Relevanz. Religionsdidaktik zwischen Theologizität und lebensweltlicher Kontextorientierung, in: theo-web 17 (2/2018), 215–229; DOI: <https://doi.org/10.23770/>.

perspektiven von Religionspädagogik und Praktischer Theologie ab.⁶² Theologie wird daher von beiden (Teil-)Disziplinen befragt, wie sie inhaltlich zu dieser Zielsetzung beitragen kann. Diese Verhältnisbestimmung von Religionspädagogik, Praktischer Theologie und Theologie ist fachgeschichtlich nicht neu, aber die notwendigen Legitimations- und Plausibilisierungsprozesse erweisen sich angesichts der Pluralisierungs-, Individualisierungs- und Entdogmatisierungsprozesse als umso komplexer und schwieriger.

Doch nicht nur die Religionspädagogik hat ihr Verhältnis zur Theologie stets neu auszutarieren, auch für die Theologie resultieren aus der skizzierten Situation gewichtige Anfragen, die auch offenbarungstheologische Implikationen (vgl. Kap. 1) besitzen. Inwiefern sind die gegenwärtigen religionspluralen Diskurse, die religiösen Suchprozesse, ja auch die Entdogmatisierungsprozesse auch theologische Entdeckungszusammenhänge? Wie stark ist heute Theologie für das Fremde, Andere offen, wie sehr rechnet sie noch mit Alterität? In dieser Hinsicht kann der RU – im Sinne von Melchior Canos Lehre von den *loci theologici*⁶³ – als ein Ort der Theologie verstanden werden, der eine oftmals eher selbstreferentielle theologische Fachtradition produktiv irritiert.⁶⁴ Der Religionspädagogik käme damit die Aufgabe zu, theologisch relevante Prozesse des RU für Theologie zu erheben und in den theologischen Diskurs einzuspeisen.

Weitgehend offen ist dabei auch die Frage, inwiefern das Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik resp. die Theologizität der Religionspädagogik konfessionspezifisch auszudifferenzieren ist. Sind konfessionelle Distinktionsmerkmale sowohl theologisch als auch gesellschaftlich noch so relevant, dass diese die Religionspädagogik entscheidend prägen? Rudolf Englert konstatiert diesbezüglich:

»Der abnehmenden Bedeutung konfessioneller Differenzen im öffentlichen Bewusstsein und auch in der Fachdidaktik steht eine zunehmende Bedeutung solcher Differenzen in religionspädagogischen Grundlagenfragen gegenüber.«⁶⁵

⁶² Vgl. die Beiträge von ULRIKE WAGNER-RAU und MICHAEL MEYER-BLANCK in diesem Band.

⁶³ Vgl. MELCHIOR CANO, *De locis theologicis libri duodecim*, Löwen 1569; BERNHARD KÖRNER, MELCHIOR CANO, *De locis theologicis*. Ein Beitrag zur theologischen Erkenntnistheorie, Graz 1994.

⁶⁴ Vgl. NORBERT METTE, MATTHIAS SELLMANN (Hrsg.), *Religionsunterricht als Ort der Theologie*, Freiburg 2012; DERS., *Religionsunterricht als Ort der Theologie*, in: RPB 73 (2015), 80–90; CLAUDIA GÄRTNER, *Gottesrede im Klassenzimmer – ein Entstehungsort christlicher Gottesrede?*, in: THOMAS SÖDING (Hrsg.), *Quaestiones disputatae* 300, i. E.

⁶⁵ RUDOLF ENGLERT, *Gibt es eine katholische/evangelische Religionspädagogik oder sind wir ökumenisch?* Theo-Web 13 (2/2014), 21–26, 23.

Angesichts der skizzierten immensen Verschiebungen in der Architektur des Religiösen und der derzeitigen theologischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Diskurslinien scheinen diese konfessionellen Differenzen stärker historischen oder habituellen Ursprungs als religionspädagogisch und theologisch zukunftsweisend zu sein.

3.2 RATIONALITÄT UND GEFÜHL IN DER RELIGIONSPÄDAGOGIK

Die Frage, wie viel Gefühl, wie viel »Sinn und Geschmack fürs Unendliche«⁶⁶ religiöse Bildung benötigt, ist bereits alt und in der evangelischen Religionspädagogik vielleicht durch die Auseinandersetzung mit Friedrich Schleiermacher stärker präsent als in der katholischen. Doch auch in der katholischen Fachgeschichte zeigen die Diskussionen über die psychologische Münchener Katechetische Methode⁶⁷ oder um Georg Kerschensteiners Arbeitsschulprinzip,⁶⁸ dass darum gerungen wurde, wie stark bei der Vermittlung von Glaubenswahrheiten eine innerliche Involviertheit oder eine aktiv handelnde Aneignung stattfinden muss, ohne hierbei in subjektive Beliebigkeit zu driften.⁶⁹ Nachkonziliar sind durch die bereits skizzierte anthropologische Wende subjektorientierte Ansätze in der katholischen Religionspädagogik breit etabliert. Insbesondere durch die Fokussierung der Religionspädagogik auf den RU wird hierbei jedoch auf eine weitgehend rationale Durchdringung des Glaubens gezielt. So geht es im RU nach der Würzburger Synode um verantwortliches Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube, um Reflektieren, Deuten und Urteilsfähigkeit.⁷⁰ Ein so ausgerichtetes religiöses Lernen stößt jedoch angesichts der beschriebenen Entdogmatisierung von Religiosität auf Lernhürden, wenn es Lernenden mehr um subjektive Wirkung als um dogmatische Wahrheit geht, wenn inhaltliche Inkonsistenz durch Authentizität kompensiert werden kann. Rationalisierungs- und Plausibilisierungsansprüche an Religion werden dann nicht mehr gestellt – und dies nicht nur bei individualisierter Religiosität, sondern entsprechend auch bei fundamentalistischer Ausprägung. Allerdings kann es weder theologisch noch pädagogisch eine Lösung sein, auf rationale Standards zu verzichten, da

⁶⁶ FRIEDRICH SCHLEIERMACHER, Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, Stuttgart 1969 (1799), 36.

⁶⁷ Vgl. KROPAČ, Religionspädagogik (s. Anm. 1), 47–95.

⁶⁸ Vgl. a. a. O., 99–215.

⁶⁹ Vgl. RUDOLF ENGLERT, Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart 2008, 200–205.

⁷⁰ Vgl. SYNODENBESCHLUSS, Religionsunterricht (s. Anm. 21), Abs. 2.5.1.

»Pluralität und Selbstrelativierungsfähigkeit zum Glauben ebenso gehören wie Wahrheits- und Geltungsansprüche. Die Frage ist nur: Mit welcher Resonanz und Nachhaltigkeit können auf Konsistenz beharrende Bildungsprozesse noch rechnen?«⁷¹

Für die Praktische Theologie macht Michael Schüssler analoge Herausforderungen durch die »Pentekostalisierung des Christentums«,⁷² durch eine dort wahrnehmbar affektive Letztbegründung des Glaubens aus. Vor diesem Hintergrund dieses *affective turns* stellt sich die Frage nach dem Zusammenhang von Rationalität und Gefühl verschärft. Nicht nur im Bereich des Religiösen wird derzeit dieser Zusammenhang diskutiert. Auch angesichts einer kognitivistischen Wende in der Emotionstheorie und von Resonanztheorien ist zu fragen, inwiefern eine Unterscheidung von Gefühl und Rationalität zutreffend ist oder inwiefern (religiösen) Gefühlen nicht auch ein epistemischer Gehalt zukommt. Nach Englert sind religiöse Gefühle »epistemisch gehaltvolle ›Auskünfte‹ darüber, welche Einstellung wir zur Welt als Ganzes einnehmen sollen.«⁷³ Die Religionspädagogik müsste demnach nicht nur auf die rationale Durchdringung von Religiosität dringen, sondern verstärkt auch auf »die *Pflege* dieser Traditionen, und zwar [...] in Formen, die nicht nur den Verstand, sondern auch das ›Herz‹ ansprechen.«⁷⁴ Dies ist im RU nur sehr begrenzt zu leisten und wirft die Religionspädagogik erneut auf die Frage nach einer stärkeren Beachtung anderer religiöser Lernorte zurück. Für die Verhältnisbestimmung von Religionspädagogik und Praktischer Theologie ist aufschlussreich, dass sich hierfür Praxisfelder wie z. B. Liturgie, Schulpastoral, Diakonie oder auch Jugendverbandsarbeit anbieten,⁷⁵ die traditionell in den Bereich der Praktischen Theologie fallen. Aber durch die bereits beschriebenen Kontextveränderungen wie auch Veränderungen in Bildungslandschaft (z. B. Ganztagschule mit Integration außerschulischer Bildungsträger und Lernorte) gewinnen diese Praxisfelder zunehmend auch in der Religionspädagogik an Bedeutung.

3.3 POLITISCH-ÄSTHETISCHE DIMENSIONIERUNG DER RELIGIONSPÄDAGOGIK

Gegenwärtig ist eine deutliche Rückbesinnung auf politische und gesellschaftskritische Ansätze der Religionspädagogik, wie sie ab Mitte der 1960er bis in die

⁷¹ DRESSLER, Religionsunterricht (s. Anm. 60), 115 f.

⁷² Vgl. den Beitrag von MICHAEL SCHÜSSLER in diesem Band, Kap. 4.3.

⁷³ ENGLERT, Religion (s. Anm. 50), 283.

⁷⁴ A. a. O., 161.

⁷⁵ Vgl. die Beiträge von Christian Grethlein, Ulrike Wagner-Rau, Henrik Simojoki, die mit unterschiedlicher Gewichtung hierin fruchtbare gemeinsame Praxisfelder ausmachen.

1970er Jahre entwickelt wurden (vgl. Kap. 1.2), festzustellen.⁷⁶ Auch die von Michael Schüssler für die Praktische Theologie markierten Herausforderungen tragen eine deutlich politische Signatur: globale Krisen, posthumane Ethik durch Digitalisierung und identitäre Sehnsüchte.⁷⁷ Ohne hier die noch ergebnisoffenen und breit geführten Debatten darstellen zu können, so scheinen (mindestens) zwei wichtige Akzentverschiebungen für die zukünftige Entwicklung der Religionspädagogik relevant zu sein. In die Debatten um den Problemorientierten RU wurde immer wieder kritisch eingebracht, dass dieser zu stark auf gesellschaftliche Problemstellungen fixiert sei und dabei eine intensive Auseinandersetzung mit der religiösen Tradition vermissen lasse.⁷⁸ Religion würde so zur unterkomplexen Lösung gesellschaftlicher Probleme instrumentalisiert. Dabei lassen sich bei einer historischen Analyse von politisch orientierten Ansätzen in den 1970er Jahren diesbezüglich durchaus Unterschiede ausmachen,⁷⁹ die auch konfessionell ausgeprägt sind. So wird z. B. in der Würzburger Synode sowohl im Dokument *Unsere Hoffnung* als auch im Beschluss zum Religionsunterricht die enge Verwobenheit von Gesellschaftskritik, Religionskritik und religiöser Tradition immer wieder unterstrichen.⁸⁰ Religiöse Bildung wird hierdurch eben nicht auf Gesellschaftskritik oder Problembewältigung reduziert, sondern Ge-

⁷⁶ Vgl. exemplarisch JUDITH KÖNEMANN, NORBERT METTE (Hrsg.), *Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss*, Ostfildern 2013; BERNHARD GRÜMME, *Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme, Grundsatzüberlegungen. Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts*, Stuttgart 2009; THORSTEN KNAUTH, *Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion*, Göttingen 2003; THOMAS SCHLAG, *Horizonte demokratischer Bildung, evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive*, Freiburg u. a. 2010.

⁷⁷ Vgl. den Beitrag von MICHAEL SCHÜSSLER in diesem Band, Kap. 4.1; 4.2; 4.4.

⁷⁸ Vgl. KLAUS WEGENAST, *Das Problem der Probleme. Das Verhältnis des problemorientierten Religionsunterrichts zur Theologie und zu den sozialwissenschaftlich verantworteten Fächern*, in: *EvErz* 24 (1972), 102–126; WILHELM STURM, *Religionspädagogische Konzeptionen des 20. Jahrhunderts*, in: GOTTFRIED ADAM, RAINER LACHMANN, *Religionspädagogisches Kompendium. Ein Leitfaden für Lehramtsstudenten*, Göttingen ⁵1997, 37–86, 46–48; BERNHARD DRESSLER, *1968 und die Religionspädagogik. Ein sehr persönlicher Rückblick*, in: *theo-web* 12 (2/2013), 206–218, 210–212.

⁷⁹ Vgl. JAN-HENDRIK HERBST, *Zur politischen Dimension religiöser Bildung in der Gegenwart. Versuch einer rettenden Kritik des Problemorientierten Religionsunterrichts* (Arbeitstitel Dissertationsprojekt).

⁸⁰ Vgl. exemplarisch SYNODENBESCHLUSS, *Religionsunterricht* (s. Anm. 21), Abs. 2.3.2; 2.3.4; SYNODENBESCHLUSS, *Unsere Hoffnung. Ein Bekenntnis zum Glauben in dieser Zeit*, 1974, I.1; IV.4 u. v. m.

sellschaftskritik ist eine, wenngleich zentrale Dimension religiöser Bildung. Hieran kann eine neue politisch orientierte Religionspädagogik anknüpfen.⁸¹

Eine zweite historisch geprägte Debatte um eine politisch orientierte Religionspädagogik entzündete sich an ihrer Abgrenzung zu ästhetisch bzw. wahrnehmungsorientierten Ansätzen (vgl. Kap. 1.2). Diese Unterscheidung erweist sich heute als obsolet – und war es in den 1970er Jahren vermutlich auch schon.⁸² Jeglicher politischer und gesellschaftlicher Diskurs ist eminent ästhetisch-kulturell imprägniert; viele gesellschaftliche Debatten sind in ihrem Kern kulturell-ästhetisch, wenn es z. B. um Fragen nach der Dominanz von urban-globalen Lebensstilen versus regional-nationaler Identitäten geht. Religionspädagogisches Handeln muss somit stets intersektional reflektiert werden.⁸³ So wird es Aufgabe der Religionspädagogik sein, ihre politisch-kulturelle Dimension in ihrer Komplexität angemessen wahrzunehmen und aus den Fehlern und unabgeholten Potenzialen der religionspädagogischen Reformdekade um 1968 zu lernen. Um dies zu gewährleisten, ist eine kritische Relecture der damaligen Entwürfe ein vielversprechendes Vorgehen. Eine solche kann und sollte in der interdisziplinären Auseinandersetzung mit analogen Entwicklungen in den jeweiligen Bezugsdisziplinen stattfinden, zum Beispiel in der politischen Bildung, der Soziologie resp. Sozialphilosophie oder der politischen Theologie.⁸⁴

Angesichts der gegenwärtigen globalen gesellschaftlichen, politischen und ökologischen Krisen ist daher abschließend zu fragen, inwiefern diese mit einem klassischen Disziplinenzuschnitt überhaupt zu bewältigen sind. Können die

⁸¹ Vgl. JAN-HENDRIK HERBST, Konturen einer »neuen politischen Religionspädagogik«? Begriffstheoretische Betrachtungen einer zerfaserten Debatte, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 27 (1/2019), 28–41.

⁸² Vgl. HUBERTUS ASSIG, Glück und Heil. Plädoyer für den Vorrang der Ästhetik in der Ethik, in: ASSIG, MALLINCKRODT (Hrsg.), Katechese (s. Anm. 13), 172–185; CLAUDIA GÄRTNER, Ästhetisches Lernen – ein Beitrag zur Entpolitisierung der Religionspädagogik?, in: KÖNEMANN, METTE (Hrsg.), Bildung (s. Anm. 76), 135–149.

⁸³ Vgl. THORSTEN KNAUTH, MAREN A. JOCHIMSEN (Hrsg.), Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung, Münster/New York 2017.

⁸⁴ Dazu gehört die Debatte um eine »kritische politische Bildung« (vgl. z. B. BENEDIKT WIDMAIER, PETER ZORN [Hrsg.], Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn 2016) oder neuere Entwürfe politischer Theologie (vgl. ULRICH ENGEL, Politische Theologie »nach« der Postmoderne. Geistergespräche mit Derrida & Co., Ostfildern 2016; ANSGAR KREUTZER, Politische Theologie für heute. Aktualisierungen und Konkretionen eines theologischen Programms, Freiburg u. a. 2017). Zu einer ersten Zusammenführung und Bündelung dieser Entwicklungen in interdisziplinärer Perspektive unter den Begriffen Kritik und Emanzipation vgl. CLAUDIA GÄRTNER, JAN-HENDRIK HERBST (Hrsg.), Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik?, Wiesbaden 2020.

drängenden Gegenwarts- und Zukunftsfragen nicht nur interdisziplinär begriffen und bearbeitet werden? Damit wird die Frage nach dem Verhältnis von Praktischer Theologie und Religionspädagogik nicht grundlegend aufgehoben, jedoch in gewisser Hinsicht relativiert und zugleich in Hinblick auf andere Disziplinen geweitet.