

Ein religionspädagogisches Plädoyer für die vernachlässigte Arbeit an den Inhalten

Sabine Pemsel-Maier

Die klassische Zuständigkeit für die Entfaltung theologischer Inhalte reklamiert die Systematische Theologie für sich, speziell die Dogmatik. Als Hermeneutik des christlichen Glaubens und als Disziplin, die den Sinngehalt von Glaubensaussagen und ihre Bedeutung für die Selbst- und Welterfassung des Menschen reflektiert und gegenwartsorientiert verantwortet, versteht sie sich als Anwältin der Glaubensinhalte. Sie hat jedoch keineswegs ein Monopol darauf. Der Prozess der Konstitution, der Inhalte für Kinder, Jugendliche, aber auch Erwachsene zu existentiell relevanten *Themen* macht, ist ein didaktischer Vorgang, der ohne Religionspädagogik und -didaktik nicht zu realisieren ist. Darauf hat vor Jahrzehnten Wolfgang Klafki in seiner bildungstheoretischen Didaktik hingewiesen, die im angerissenen Problemhorizont neue Aktualität erhält.¹ Alle Fachdidaktiken von der Deutschdidaktik bis zur Physikdidaktik wissen sich auf diesem Hintergrund zuständig für die Bearbeitung ihrer jeweiligen Inhalte;² die Religionsdidaktik spielt in diesem Konzert keine Sonderrolle.³

Der vorliegende Beitrag möchte nicht nur ausloten, worin die spezifische Aufgabe der Religionspädagogik im Blick auf die Inhalte besteht, sondern auch die damit verbundene Frage

¹ Klafki, Wolfgang, Theorie der kategorialen Bildung. Vgl. dazu in diesem Band den Beitrag von Mirjam Schambeck, Vom Containerbegriff »Korrelation«.

² Vgl. das eine Vielzahl von Fachdidaktiken umfassende Kompendium von Lange, Harald/Sinning, Silke (Hg.), Forschungs- und Lehrzusammenhang Themenkonstitution.

³ Vgl. Pemsel-Maier, Sabine, In der Spannung von Offenbarungsinhalten und Subjektorientierung.

nach dem Verhältnis von Dogmatik und Religionspädagogik beleuchten.

1 Dogmatik und Religionspädagogik: Vom Dominanzmodell zur Annäherung

1.1 Geschichte: Vom Primat der Dogmatik

Das Verhältnis zwischen Dogmatik und Religionspädagogik war in seinen Anfängen von nicht unbeträchtlichen Spannungen bestimmt, die bis in die Gegenwart reichen. Der wesentliche Grund dafür war die Rollenzuschreibung, die die alte Disziplin der Dogmatik gegenüber der jungen Religionspädagogik vornahm: Sie erhob den Anspruch, die Bezugswissenschaft schlechthin und zugleich Normwissenschaft zu sein, die die für religiöses Lehren und Lernen wesentlichen Glaubensinhalte auswählte, vorgab und entfaltete. Die Religionspädagogik reduzierte sie auf eine reine Methoden- und Anwendungswissenschaft, und schrieb ihr die Aufgabe zu, den von der Dogmatik festgelegten Kanon theologischer Inhalte für die Adressat/inn/en methodisch angemessen aufzubereiten und kind- bzw. jugendgemäß zu »verpacken«.⁴

Gegen ein solches Dominanz- und Deduktionsmodell grenzte sich die Religionspädagogik im Zuge der Klärung ihres Selbstverständnisses als eigenständiger Wissenschaftsdisziplin ab. Gleichermassen setzte sie sich gegen die Aufteilung im Sinne von »Explication« und »Applikation« und gegen die damit verbundene Rolle der »Päckchenpackerin« und »Transporteurin« zur Wehr, die die von der Dogmatik vorgegebenen und verantworteten Glaubensinhalte möglichst attraktiv verpacken und an Kinder und Jugendliche weitergeben sollte. Ein anschauliches Zeugnis davon gibt die 1985 ausgetragene Kontroverse über die angebliche Vorrangigkeit der Dogmatik zwischen Kardinal Walter Kasper, Autor des Katholischen Erwachsenenkate-

⁴ Vgl. seinerzeit Ratzinger, Joseph, Die Krise der Katechese, 15f.

chismus, und Jürgen Werbick, der sich – als ausgewiesener Systematiker mit Qualifikation in Praktischer Theologie – für die Eigenständigkeit der Religionspädagogik stark machte.⁵

1.2 Klärungen und Entspannungen

Mittlerweile hat sich das Verhältnis der beiden Disziplinen – wenngleich nicht immer auch das Verhältnis einzelner Fachvertreter/-innen – entspannt. Die Gründe dafür liegen auf beiden Seiten.

Einen wesentlichen Anteil hat die Klärung und Fortschreibung religionspädagogischer Wissenschaftstheorie geleistet.⁶ Dazu zählt die Klärung des Verhältnisses von Didaktik und Methodik, in der sich die Didaktik nicht erschöpft, sowie die Klärung des Verhältnisses von Religionspädagogik und Religionsdidaktik als einer wichtigen, aber keineswegs einzigen Ausfaltung, auf die sich die Religionspädagogik als Gesamte nicht reduzieren lässt. Dazu zählt weiter die zunehmende Ausdifferenzierung der Religionspädagogik als Wissenschaftsdisziplin, die hermeneutisch, historisch und empirisch arbeitet. Besonders mit der empirischen Wendung und dem Erstarken der empirischen Forschung wurde mehr als deutlich, dass sich die Religionspädagogik nicht auf die Rolle einer Anwendungswissenschaft reduzieren ließ. Ein weiterer wesentlicher Grund ist die Präzisierung des Selbstverständnisses der Religionspädagogik, die sich klar von der Systematischen Theologie als alleiniger Bezugswissenschaft verabschiedet hat und nachfolgend im Zuge

⁵ Vgl. Werbick, Jürgen, Vom Realismus der Dogmatik. Sein Beitrag war eine Replik auf die These von Walter Kasper zur Vorrangigkeit der Dogmatik vor der Religionspädagogik (vgl. Kasper, Walter, Der neue Katholische Erwachsenenkatechismus). Diesem Diskurs voraus ging die Kritik von Ratzinger, Joseph, Theologische Prinzipienlehre, 335, an einer »Einstellung, die sich von der Praxis der Vermittlung her die Sache bestimmen lässt und nicht mehr von der Sache her nach deren möglicher Vermittlung sucht«.

⁶ Zu den folgenden Ausführungen vgl. Boschki, Reinhold/Gronover, Matthias (Hg.), Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik; Schambeck, Mirjam, Zum Verständnis und Geschäft der Religionspädagogik.

bibelhermeneutischer Konzeptionen auch nicht der Versuchung erlegen ist, die Vorherrschaft der Systematik durch die Exegese zu ersetzen. Damit einher geht das Selbstverständnis der Religionspädagogik als Verbundwissenschaft. Ohne solche Entwicklungen wäre es wohl kaum denkbar gewesen, dass mit dem Korrelationsgedanken ein ursprünglich aus der Systematischen Theologie stammendes Prinzip aufgenommen und didaktisch umgemünzt wurde.

Zur Entspannung des Verhältnisses haben auf der anderen Seite eine Reihe von theologischen Entwicklungen beigetragen, die die Dogmatik für die Anliegen und Zielsetzungen der Religionspädagogik anschlussfähig gemacht oder zumindest sensibilisiert haben. Die meisten haben ihre Wurzeln im Umfeld des Zweiten Vatikanischen Konzils. Mit der Abkehr von einem instruktionstheoretischen hin zu einem kommunikationstheoretisch-partizipativen und dialogischen Verständnis von Offenbarung hat dieses darauf hingewiesen, dass die menschliche Weitergabe der Offenbarungsbotschaft und der immer neue Akt, in dem sie zur Sprache gebracht wird, Offenbarung erst zu ihrer Fülle bringt. Im Zuge ekklesiologischer Neubesinnung hat das Konzil die einstmals strikte Trennung von »Hörenden« und »Lehrenden« zumindest in der Theorie, wenngleich nicht immer in der Praxis, überwunden zugunsten eines Verständnisses von Kirche als Lern- und Dialoggemeinschaft. Mit der (Wieder)entdeckung des Glaubenssinns hat es den gelebten Glauben und die konkrete Glaubenspraxis als eigenen locus theologicus und als theologische Erkenntnisquelle neu ins Bewusstsein gehoben. Mit der Aufmerksamkeit für die Hierarchie der Wahrheiten berücksichtigt das Zweite Vatikanum, dass nicht alle Glaubensaussagen theologisch gleichermaßen relevant sind und im Zentrum stehen. Durch Karl Rahner und die von ihm eingeleitete anthropologische Wende hat die Dogmatik gelernt, dass es für die Theologie unabdingbar ist, nach den im Subjekt vorausgesetzten Bedingungen der Möglichkeit des Verstehens der christlichen Offenbarung zu fragen; zugleich hat sie damit das Erbe der Aufklärung und die Subjektphilosophie rezipiert. Durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen kontextu-

ellen Theologien wie der Befreiungs-, politischen und feministischen Theologie, aber auch mit der kommunikativen Theologie und der Prozesstheologie, hat sie realisiert, dass Theologie immer nur subjekt- und kontextgebunden betrieben werden kann.

Darum weiß auch die Dogmatik, dass der Zugang zu relevanten theologischen Themen nicht in der Übernahme eines vorgegebenen inhaltlichen Gefüges oder von einzelnen Glaubenssätzen oder in einer möglichst vollständigen Abbildung der fides quae besteht, sondern der Aneignung bedarf. Auch sie richtet ihr Augenmerk auf die Bedeutung unterschiedlicher Denkformen, die als Verstehenshorizonte der jeweiligen Zeit ein bestimmtes Selbst- und Vorverständnis des Denkens, Erkennens und Sprechens widerspiegeln. Auch sie ist sich bewusst, dass die Wahrheit des Glaubens nicht einfach statisch gegeben ist, sondern in verschiedenen Überlieferungen ihren Ausdruck findet, so dass die Glaubenden am Prozess ihrer Ermittlung selbst beteiligt sind. Und auch ihr ist nicht an einer möglichst objektiven Vermittlung von theologischen Aussagen gelegen, sondern an der Übersetzung in die je eigene Lebenswelt.

1.3 Nachwirkungen und Relikte

Auch wenn sich das einstmalige Konkurrenzverhältnis deutlich gewandelt hat: Spuren des alten Dominanz- und Anwendungsmodells sind nach wie vor sichtbar.

So wird die Erwartung an die Dogmatik, Grundlagenwissenschaft zu sein, in subtiler Weise durch Kirchenvertreter von außen an sie herangetragen. Kirchenamtliche Verlautbarungen, auch jüngere Dokumente wie »Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen«⁷, sind nach wie vor geprägt von der Überzeugung des Vorrangs der Inhalte vor der Methode und vom Gedanken der »Vermittlung« von Glaubenswissen. Zwar setzen sie selbstverständlich voraus, dass solche Vermitt-

⁷ Die deutschen Bischöfe, Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, 15.18.19.23.24.

lung altersgemäß und methodisch angemessen sein muss, aber es dominiert eben doch das Vermittlungsparadigma, während die Perspektive der Aneignung kaum ins Spiel kommt. Die zuletzt vorgetragene Kritik von Benedikt XVI. am staatlichen Religionsunterricht in Deutschland⁸ – Papst Franziskus hat sich diesbezüglich noch nicht geäußert – zeugt deutlich von der – lerntheoretisch und bildungswissenschaftlich längst widerlegten – Vorstellung, dass genau das, was im Unterricht gelehrt wird, von den Schüler/-inne/n auch gelernt wird. Ein solches Denken schlägt sich unter anderem auch in der Konzeption des Jugendkatechismus »Youcat« nieder.

Schwerer als lehramtliche Vorgaben wiegt in der Praxis die innerhalb der Theologie nach wie vor gebräuchliche Nomenklatur mit ihrer Unterscheidung von Fachwissenschaft einerseits und Fachdidaktik andererseits. Zur Fachwissenschaft rechnet sie in der Regel die »klassischen« theologischen Fächer Altes und Neues Testament, Kirchengeschichte, Dogmatik und Ethik sowie ggf. noch weitere theologische Fächer, während die Religionspädagogik häufig der Fachdidaktik zugeordnet wird. Dass Religionspädagogik eine theologische Disziplin ist, gerät dabei außer Acht. Einem solchen Verständnis Vorschub leistet auch die gängige Rede von der »Fachwissenschaft hin zur Fachdidaktik«, die eine einlineare Bewegung assoziiert; die umgekehrte Richtung von der Fachdidaktik zur Fachwissenschaft ist demgegenüber so gut wie nie im Blick. Womöglich haben solche im alltäglichen theologischen Sprachgebrauch verankerten und nicht weiter bedachten Redewendungen mit den Assoziationen, die sie auslösen, unterschwellig eine nicht zu unterschätzende Wirkung, was die Bewahrung des alten Dominanzparadigmas betrifft.

⁸ Benedikt XVI., *Licht der Welt*, 169: »In Deutschland hat jedes Kind neun bis dreizehn Jahre Religionsunterricht. Wieso dann gar so wenig hängen bleibt, um es mal so auszudrücken, ist unbegreiflich. Hier müssen die Bischöfe in der Tat ernsthaft darüber nachdenken, wie der Katechese ein neues Herz, ein neues Gesicht gegeben werden kann.«

2 Ein schiedlich-friedliches Nebeneinander – und seine Problematik

2.1 Klare Aufteilung der Zuständigkeiten

Dennoch: Die einstigen Abgrenzungsbemühungen sind mittlerweile einer weitgehend friedlichen, wenngleich schiedlichen Koexistenz gewichen. Beide Disziplinen beanspruchen unterschiedliche Zuständigkeiten, verfolgen unterschiedliche Ziele und haben sich in ihrer Aufgabenteilung weitgehend eingerichtet. Die holzschnittartige folgende Gegenüberstellung wirkt zwar vergrößernd, lässt aber umso deutlicher die jeweiligen Konturen hervortreten.

Richtet die Dogmatik ihr Augenmerk auf die institutionelle Religion, steht im Fokus der Religionspädagogik die individuelle Religiosität. Hat die Dogmatik die Intention, möglichst allgemeingültige Aussagen zu treffen, die zumindest für ein und denselben Kulturraum Geltung haben, macht die Religionspädagogik die Vielzahl individueller und subjektiver Konstruktionen geltend. Zielt die Dogmatik auf das persönliche Bekenntnis hin, erinnert die Religionspädagogik daran, dass sie nicht über die Verstehens- und Deutungsweisen von Kindern und Jugendlichen verfügen kann. Legt die Dogmatik spekulative theologische Entwürfe vor, sucht die Religionspädagogik nach empirischer Vergewisserung. Gebraucht die Dogmatik unbefangen das Wort von der »normativen Vorgabe« des Glaubens, umschreibt die Religionspädagogik das damit Gemeinte vorsichtig mit dem Begriff des »unverzichtbaren Vorschlagspotenzials«⁹. Sind die Inhalte der Tradition für die Dogmatik unverzichtbares Baumaterial, fungieren sie in der religionspädagogischen Praxis »eher als »Spielmaterial« für individuelle Adaptionen«¹⁰. Versteht sich die Dogmatik als »Bergungsunter-

⁹ Ritter, Werner, in: Ders./Hanisch, Helmut/Nestler, Erich u. a., *Leid und Gott*, 185.

¹⁰ Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus, *Innenansichten des Religionsunterrichts*, 121.

nehmen für die Glaubenssätze«¹¹, hat die Religionspädagogik diesbezüglich eher den Charakter eines »Designerunternehmens«. In die Quere kommen sie sich auf diese Weise kaum; eine Begegnung oder gar Verschränkung der beiden Perspektiven findet kaum statt.

2.2 Die Kehrseite: Mangelnder Dialog

Die Kehrseite eines solchen friedlich-schiedlichen Nebeneinanders ist die daraus erwachsende Beziehungslosigkeit. Das einstige Dominanzmodell wurde nicht durch ein Dialogmodell abgelöst, sondern eher durch ein Ignoranzmodell ersetzt. Ein echter Dialog findet nur unzureichend statt. Nicht nur zeigen die systematischen Disziplinen wenig Interesse für ein Gespräch mit der Religionspädagogik, am ehesten noch im Kontext von Kinder- und Jugendtheologie. Auch verlor die Religionspädagogik im Lauf der Jahre die Dogmatik als Bezugswissenschaft vielfach ganz aus dem Blick. Von daher wäre es nötig, die gegenwärtige Beziehungslosigkeit auf ein kritisch-konstruktives Wechselspiel und einen Dialog hin aufzubrechen.¹²

Ein solcher Dialog muss geführt werden: um der Kommunikation zwischen dem gelehrten und dem gelebten Glauben willen und um der Studierenden und der Lehrkräfte willen, denen abverlangt wird, beide Perspektiven zu integrieren, ohne dass sie dafür gelungene anschauliche Beispiele zur Verfügung haben. Er muss aber auch geführt werden, weil die Binnensicht der je eigenen Disziplin und die Orientierung an ihren spezifischen Themen und Erkenntnissen immer auch blinde Flecken

¹¹ Rahner, Johanna, Einführung in die katholische Dogmatik, 26.

¹² Vgl. dazu die verschiedenen Beiträge in: Rothgangel, Martin/Thaidigsmann, Edgar (Hg.), Religionspädagogik als Mitte der Theologie?, insbesondere von Biehl, Peter, Die Stellung der Religionspädagogik im Haus der Theologie, 13–26; Axt-Piscalar, Christine, Religion existenzerschließend und vernunftplausibel verantworten, 93–104; Korsch, Dietrich, Deuten lehren – Deuten lernen, 114–124; Schürger, Wolfgang, Genötigt zur Interpretation, 149–162.

produziert und relevante andere Fragestellungen und Einsichten ausblendet.

2.3 Die Gefahr einer lebenswissenschaftlichen Engführung

Das große Problem des friedlich-schiedlichen Nebeneinanders von Religionspädagogik und Dogmatik und der Aufteilung ihrer Zuständigkeiten ist die verhängnisvolle Engführung, die damit verbunden ist. In Bezug auf die Dimension der Inhalte erhebt die Religionspädagogik – mit Recht – den Anspruch, dass sie als Expertin für die Subjekte zugleich *Expertin für die subjektiven theologischen Äußerungen von Kindern und Jugendlichen* ist und damit zugleich Expertin für die lebensweltliche Verarbeitung von Glaubensinhalten. Dies wird ihr die Dogmatik gerne zugestehen. Zugleich reklamiert die Dogmatik jedoch selbstverständlich, dass ihr die Rolle der *Expertin für den theologischen Gehalt der Inhalte* zustehe. Die – sinnvolle und nötige – Aufteilung der Zuständigkeiten steht damit in der Gefahr, die Religionspädagogik in die Rolle der Spezialistin für die Deutungen der Subjekte zu drängen, die mit den Inhalten »an sich« nichts zu tun hat, denn die Deutungshoheit über sie reklamiert weiterhin die Dogmatik. Demnach würde das überwundene Modell von »Explikation« und »Applikation« ersetzt durch das Modell von »Aneignung« und »Explikation« – und Religionspädagogik und -didaktik wären weiterhin von der Rekonstruktion und Explikation der Inhalte ausgeschlossen.

An die Adresse der Religionspädagogik gerichtet: Je mehr sie sich im Zuge von empirischer Wendung, Aneignungsparadigma, Konstruktivismus, Kinder- und Jugendtheologie – so wichtig und unverzichtbar diese sind – in der Rolle der Spezialistin für die Deutungen der Subjekte einrichtet, je mehr sie ihre Stärken forciert, umso größer erscheint die Gefahr einer (Allein)zuständigkeit der Dogmatik. Konnte sich die Religionspädagogik erfolgreich des Verdiktes der Anwendungs- und Methodenwissenschaft entledigen, muss sie gegenwärtig darauf achten, dass sie nicht ausschließlich zur »Lebensweltwissenschaft« (ge-

macht) wird, während die theologische Explikation die anderen theologischen Disziplinen betreiben.¹³ Die zuvor genannten unterschwelligen Nachwirkungen des alten Dominanzparadigmas dürfen in diesem Zusammenhang ebenso wenig unterschätzt werden wie die faktische Wirkung wissenschaftlicher Praxis, die die Wissenschaftstheorie und das Selbstverständnis der Religionspädagogik unter Umständen schlichtweg ignoriert.¹⁴

3 Die religionspädagogische Verantwortung für die Inhalte

3.1 Lebensweltliche Expertise als Potenzial einspeisen

Das eine verstärkt zu betreiben, heißt allerdings nicht, das andere zu lassen. Nötig ist vielmehr, die Ergebnisse lebensweltlicher und empirischer Forschung als Potenzial in die Arbeit an den Inhalten einzuspeisen und die Erkenntnisse, die aus subjektiven Theorien und individuellen Konstruktionen erwachsen, auf didaktische Prozesse zu beziehen. Dies ist weder eine Aufgabe, die »eigentlich« die Dogmatik leisten sollte – sie kann sie

¹³ Wenn Böhnke, Michael, Kirchenglaube und Kinderglaube, das Selbstverständnis der Dogmatik nur über die implizite Bezugnahme auf die Religionspädagogik formulieren möchte – und umgekehrt –, wenn er beide in einem »inneren Verhältnis« (196) einander zugeordnet sieht und »das Christentum als Aneignungsgeschehen einer geschichtlich ergangenen Offenbarung, die in der Geschichte der Kirche immer wieder neu rekonstruierend einsichtig gemacht worden ist« (199) versteht, lösen sich zwar die Spannungen zwischen Dogmatik und Religionspädagogik, doch nicht das dargestellte Problem.

¹⁴ Auf diesem Hintergrund beklagt Grümme, Bernhard, Kinder im sensus fidei, 232f: »Noch immer wird der Religionspädagogik die Rolle des Kellers zudedacht, dessen Aufgabe und Kompetenz vorrangig darin gesehen wird, das in der Kunst der theologischen Starköche Zubereitete an die Rezipienten zu bringen. Allerdings übersieht eine solche Zuschreibung als Anwendungswissenschaft mit der Intelligibilität der religionspädagogischen Praxis die Würde der Subjekte selber und unterläuft damit das in Systematischer Theologie ihrerseits normativ erhobene Postulat von Freiheit und Subjektivität. Ein dialogisches Verhältnis dagegen versteht Religionspädagogik als Teil der theologischen ›Gesamtaufgabe‹.«

gar nicht leisten, weil ihr der originäre Einblick in die Diversität von Aneignungsprozessen und in die korrespondierende empirische Forschung fehlt –, noch wird diese Aufgabe der Religionspädagogik zusätzlich auferlegt. Vielmehr zählt sie zu ihrem ureigenen Geschäft. Angesagt ist ein durchaus anspruchsvolles Vermittlungsgeschehen, das den Bogen schlägt von der empirisch arbeitenden zur hermeneutischen Religionspädagogik und auf diese Weise den *intradisziplinären* (nicht interdisziplinären) Dialog pflegt. Angesagt ist damit zugleich die notwendige Vernetzung zwischen Empiriker/-inne/n und Didaktiker/-inne/n innerhalb der religionspädagogischen Zunft, auf dass sie gemeinsam die Erträge lebensweltlicher Forschung auf ihre Konsequenzen für die Entfaltung von Inhalten und die Planung didaktischer Prozesse bedenken.

3.2 Inhalte erschließen zwischen Subjektorientierung und Theologie

Nur so kann jener doppelte Erschließungsprozess in Gang gesetzt werden, den Wolfgang Klafki mit seiner kategorialen Bildung für die allgemeine Didaktik grundgelegt hat und den Korrelation und Elementarisierung für die Religionsdidaktik ausbuchstabiert haben. Theologische und religiöse Bildung kommt nicht zu ihrem Proprium, wenn sie der geforderten Wechselwirkung von Glaube und Lebenswelt, Erfahrungen und Tradition, elementaren Strukturen und Wahrheiten auf der einen und elementaren Zugängen und Erfahrungen auf der anderen Seite nicht Rechnung trägt. Die religionsdidaktische Bearbeitung von Inhalten kann sich nur in der Spannung zwischen Fachwissenschaft und Subjektorientierung bewegen. Damit macht sie Ernst mit der – von der Systematik geforderten! – anthropologischen Wende. Sie entfaltet Inhalte in Bezug auf die konkreten Subjekte, setzt sie zu ihren Erfahrungen und ihrer Lebenswelt in Beziehung oder setzt sie im Sinne einer Didaktik der Alterität gezielt davon ab, berücksichtigt ihre Interessen und Desinteressen, Fragen, Schwierigkeiten und Einwände, tritt in Dialog mit ihren Wirklichkeitskonstruktionen und Aneig-

nungsprozessen und ist interessiert an der Bewährung in der eigenen Lebens- und Glaubenspraxis.

Dabei steht die Praxis nicht erst am Ende dieses Erschließungsprozesses, sondern am Anfang, als »Entdeckungszusammenhang für theologische Einsichten neben den nach wie vor unverzichtbaren historischen und systematischen Fragestellungen.«¹⁵ Diese Erkenntnis ist nicht neu, kann aber angesichts der drohenden Engführung nicht genug in Erinnerung gerufen werden. Als praktische – und zugleich theologische – Wissenschaft darf und kann sich die Religionspädagogik mit ihrer inhaltlichen Expertise selbstbewusst ins Spiel bringen. Dabei verweist sie die Dogmatik, aber auch die anderen theologischen Fächer, auf ihre Aufgabe, Theologie nicht als Selbstzweck zu verstehen. So wäre deren Beschränkung auf historische und dogmengeschichtliche Themen aus religionspädagogischer Perspektive nicht ausreichend, weil sie nichts oder nur wenig dazu beiträgt, die Relevanz von Glaubensinhalten für Menschen von heute aufzuweisen.

4 Konkretionen: Was Religionspädagogik und -didaktik zu tun haben

Was als Grundausrichtung hinreichend benannt ist, soll nachfolgend konkretisiert und das Spektrum der Aufgaben abgesteckt werden. Dabei sind die Übergänge vom einen zum anderen Schritt fließend.

4.1 Auswahl

Die »Bearbeitung« von Inhalten beginnt bei der den Subjekten angemessenen Auswahl entsprechend ihrer existentiellen Bedeutung, ihrer Exemplarität, ihrer Altersgemäßheit und entwicklungspsychologischen Passung. Nicht nur eignet sich nicht jeder

¹⁵ Hilger, Georg, Wahrnehmungsschulung, 247f.

theologische Inhalt als Gehalt religiöser Bildungsprozesse. Ebenso wenig ist ein Inhalt immer und überall und für alle relevant, sondern je nach Zielgruppe und Adressat/-inn/en, Alter und Interessen sind unterschiedliche Inhalte »an der Zeit«. Erst durch die Auswahl eines Inhalts unter pädagogischen Zielvorstellungen wird er zum Thema.¹⁶ Didaktiker/-innen können darum als *die* Expert/-inn/en für die Auswahl von Inhalten gelten.¹⁷

Als Beispiel für eine didaktisch-reflektierte Auswahl kann der Inhalt »Dreifaltigkeit« dienen. Die »Lehrformel« vom dreieinen Gott hatte innerhalb der Systematischen Theologie über Jahre hinweg den Charakter einer »Leerformel« angenommen, denn die Trinitätstheologie führte ein Schattendasein bzw. präsentierte sich als letztes kurzes Kapitel einer unter metaphysischer Perspektive konzipierten Gotteslehre. Die dogmatische Denkanstrengung konzentrierte sich in der Folge darauf, die Dreifaltigkeit nachträglich aus der Einheit des göttlichen Wesens herzuleiten. Die meisten gegenwärtigen Bildungspläne spiegeln diesen Ansatz wider und machen Dreifaltigkeit kaum oder nur unter der Rede von Vater, Sohn und Geist zum Thema. Dagegen zeigen Unterrichtsversuche, dass der scheinbar zu »schwierige« Inhalt für Kinder wie für Jugendliche ein Thema ist, wenn er lebensweltliche Erfahrungen von Einheit und Vielfalt oder von Erfahrungen von Gemeinschaft aufgreift.¹⁸

4.2 Konturierung

Um das »Geschäft«, das Religionspädagogik und -didaktik im Blick auf die Inhalte zu leisten hat, konkreter zu beschreiben, bietet sich der Begriff der »Konturierung« an. »Konturieren« bzw. »mit einer Kontur ausstatten« meint im ursprünglichen

¹⁶ Vgl. Klafki, Wolfgang, Aspekte kritisch konstruktiver Erziehungswissenschaft, 83.

¹⁷ Vgl. Rothgangel, Martin, Didaktik – und nicht Methodik, 133.

¹⁸ Vgl. Oberthür, Rainer, 1 und 1 und 1 gleich »eins«?; Pemsler-Maier, Sabine, »Ein Gott – drei Personen?«.

Sinne »einen Umriss zeichnen«¹⁹, im übertragenen Sinn »bearbeiten«, »deutlicher herausarbeiten«, »profilieren«, »schärfen«, und in diesem Sinne auch »abgrenzen«.²⁰ Solche Konturierung kann sich angesichts komplexer theologischer Inhalte als Sichtbarmachung von Zusammenhängen präsentieren, als heraushebende Akzentuierung, als notwendige Reduzierung, und zwar im Sinne von Konzentration, nicht von Eliminierung, umgekehrt auch als Erweiterung des traditionellen Deutungsspektrums durch den Anstoß lebensweltlich relevanter Erfahrungen.

Als Beispiel sei in diesem Zusammenhang das Thema »Gericht« angeführt, ein originärer Bestandteil der jüdischen Erwartung, der Verkündigung Jesu und in der Folge ein unverzichtbares Element der christlichen Eschatologie. Religionspädagogisch erscheint die Thematik nach wie vor unterbelichtet, aus Sorge, dass die Frohbotschaft des Evangeliums in eine Drohbotschaft umgewandelt werden könnte. Wie demgegenüber »Gericht« nicht auf »Strafe« zu reduzieren, sondern auf verschiedene Milieus hin auszudifferenzieren ist, hat Carsten Gennerich²¹ herausgearbeitet: Für Jugendliche, die dem Bereich

¹⁹ »Konturieren«, in: <http://www.duden.de/rechtschreibung/konturieren>.

²⁰ »Konturieren«, in: <http://www.dwds.de/?qu=konturieren>.

²¹ Vgl. Gennerich, Carsten, Empirische Dogmatik des Jugendalters. Gennerich erstellte auf der Basis vorliegender und eigener Studien eine Wertefeld-Matrix, in die 30.000 Datensätze aus vorliegenden Jugendstudien eingetragen und klassifiziert wurden. Das Koordinatenfeld der Matrix wurde abgesteckt durch die Pole »Offenheit für Wandel« versus »Bewahrung« sowie »Freiheit« versus »Ordnung« auf der einen Achse, »Selbsttranszendenz« versus »Selbst-Steigerung« sowie »Nächstenliebe« versus »Selbstliebe« auf der anderen. Auf diese Weise ergeben sich vier Quadranten, die sich milieutheoretisch als postmaterielle (I), traditionsverwurzelte (II), konsum-materialistische (III) und hedonistische (IV) Milieuorientierung identifizieren lassen und sich mit Milieukategorisierungen anderer Jugendstudien berühren. Die Äußerungen von Jugendlichen zu verschiedenen Themen wurden den vier Quadranten zugeordnet. Ziel war es, zu untersuchen, wie Topoi der systematischen Deutungstradition so zur Sprache gebracht werden können, dass sie in den Horizonten der unterschiedlichen Milieus adäquater verstanden werden können. Entsprechend sollten für die verschiedenen Gruppen von Jugendlichen im Religionsunterricht unterschiedliche Lernarrangements und Unterrichtssettings bereitgestellt werden.

»Bewahrung« angehören, ist die Verantwortung des Menschen gegenüber Gott zu konturieren, für andere, deren Gerichtsvorstellung weniger moralisch konnotiert ist, die Stimme des Gewissens, für jene, die an sich selbst Scheitern erleben, die Verheißung, dass die Gerechtigkeit Gottes nicht verurteilt, sondern Neuanfang und Entwicklung möglich macht.²²

4.3 Transformation

Verbunden ist damit vielfach, wenngleich nicht notwendigerweise, ein Prozess der Transformation: Theologische Inhalte werden verändert, neu strukturiert, neue Akzente werden gesetzt, alte fallengelassen, Argumentationsmuster der Tradition als nicht mehr verständlich dekonstruiert und durch neue ersetzt.

Am Beispiel »Erlösung« wird solche notwendige Transformation sichtbar: Im Mittelpunkt der christlichen Erlösungshoffnung steht die Befreiung von der Sünde, nicht nur von den einzelnen persönlichen Tatsünden, sondern von der Sünde als Zustand und Graben, der die Menschen – alle Menschen – von Gott trennt. Demgegenüber präsentieren sich die Erlösungshoffnungen von Kindern und Jugendlichen in säkularisiertem Gewand: Erlösend wirkt die bestandene Prüfung, die ersehnte Lehrstelle, die Aufhebung eines Streits; nicht die Sünde belastet, sondern, sofern die eigene Lebenssituation überhaupt als belastend und erlösungsbedürftig erlebt wird, der Mangel an Materiellem oder an Zuwendung. Den handfesten Erlösungssehnsüchten und -strategien kann die Religionspädagogik nicht begegnen, indem sie ihnen als Angebot »Erlösung von der Sünde« gegenüberstellt. Nötig ist vielmehr eine Transformation des christlichen Erlösungsparadigmas. Eine mögliche Variante ist das Paradigma des Angenommen-Seins oder der Anerkennung: »Die *Anerkennung* ... ist die Frage des gruppenbezogenen, jugendlichen Lebensglaubens.«²³ Jesus als derjenige, der anderen

²² Vgl. ebd., 252–262.

²³ Meyer-Blanck, Michael, *Wie finde ich Anerkennung?*, 88.

Menschen – auch und gerade den Sünder/-inne/n – Anerkennung entgegenbringen und sie annehmen konnte, weil er sich selbst ganz und gar von Gott angenommen wusste, kann zur Folie werden, auf der Kinder und Jugendliche sich selbst mit ihren Stärken und Schwächen – auch mit ihrer Schuld – angenommen erfahren. Damit ist eine Erfahrung von Befreiung und Erlösung verbunden, die sich innerweltlich realisiert und zugleich religiös deutungs offen ist.

5 Grenzziehungen

Wo der inhaltliche Part der Religionspädagogik in der skizzierten Weise bestimmt wird, ist zugleich Grenzziehung angesagt. Denn sie hat nicht die Aufgabe, das Geschäft der Dogmatik zu übernehmen oder bestimmte Arbeiten ihr abzunehmen. Die Unterschiede in den Zuständigkeiten sind durch die Verantwortlichkeit beider Disziplinen für die Inhalte nicht einfach aufgehoben. Sie lassen sich nur nicht nach dem Schema »Inhaltsorientierung« hier und »Lebensweltorientierung« dort aufteilen. Wo die Religionspädagogik im Blick auf ihre Subjekte die *Ausdifferenzierung* inhaltlicher Perspektiven anstrebt, steckt die Dogmatik den *gemeinsamen Horizont* ab und stellt das Verbindende vor Augen, das verhindert, dass die Unterschiedlichkeit der subjektiven Aneignungsprozesse eine Verständigung untereinander unmöglich macht. Wo die Religionspädagogik den *sensus fidei* der Subjekte erhebt, bemüht sich die Dogmatik um den *consensus fidelium*. Wo die Religionspädagogik ein Interesse an kreativen subjektiven Theologien hat, ist nicht ausgeschlossen, dass die Dogmatik mögliche inhaltliche Insuffizienzen aufdeckt. Wo die Religionspädagogik vor allem mit der Pädagogik, der Entwicklungspsychologie und der Soziologie im Dialog steht, betreibt die Dogmatik, von Ausnahmen abgesehen, bevorzugt das Gespräch mit der Religions- und Sprachphilosophie sowie mit den Naturwissenschaften.²⁴

²⁴ Damit ist der Dialog von Religionspädagogik und Naturwissenschaft kei-

Mit solchen Grenzziehungen gehen unterschiedliche Adressat/-inn/en einher: Die Dogmatik hatte immer schon und hat nach wie vor bei ihrer Entfaltung der Glaubensinhalte Erwachsene im Blick, und zwar weitgehend nach wie vor gläubige oder zumindest dem Glauben gegenüber aufgeschlossene Erwachsene. Die Religionspädagogik dagegen fokussiert auf Kinder und Jugendliche, und zwar in ihrer Diversität von religiös Sozialisierten und Nichtsozialisierten, Glaubenden und Nichtglaubenden, Suchenden, Zweifelnden und sich selbst als nihilistisch Bezeichnenden. Ob sich zukünftig die Erwachsenen- und besonders die Altenpädagogik als weiterer inhaltlicher Arbeitsschwerpunkt erweist, muss sich erst noch zeigen. Dass umgekehrt die Dogmatik ein besonderes Interesse an Kindern und Jugendlichen entdeckt, ist nicht zu erwarten.

Zu betonen, dass beide Disziplinen auf diese Weise mit ihren unterschiedlichen Perspektiven und Zuständigkeiten zu einer produktiven Zusammenarbeit finden könnten, wirkt geradezu überflüssig. Wird die Dogmatik die Einladung der Religionspädagogik zum gemeinsamen Diskurs über Glaubensinhalte annehmen?

Literaturverzeichnis

Quellen

Die deutschen Bischöfe, Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005.

Weitere Literatur

Benedikt XVI., Licht der Welt. Der Papst, die Kirche und die Zeichen der Zeit. Ein Gespräch mit Peter Seewald, Freiburg i. Br. 2010.

Böhnke, Michael, Kirchenglaube und Kinderglaube. Zum Verhältnis von Dogmatik und Religionspädagogik, in: KatBl 129 (2004) 193–201.

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

neswegs ausgeschlossen. Doch de facto verläuft er fast immer vermittelt durch die Dogmatik; das direkte Gespräch von Religionspädagog/-inn/en und Naturwissenschaftler/-inne/n stellt eher eine Ausnahme dar.

- Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus, Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München 2014.
- Gennerich, Carsten, Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen (= Praktische Theologie heute) Stuttgart 2010.
- Grümme, Bernhard, Kinder im sensus fidei. Ein Versuch, ihren ekklesiologischen Ort zu bestimmen, in: Knapp, Markus/Söding, Thomas (Hg.), Glaube in Gemeinschaft. Autorität und Rezeption in der Kirche, Freiburg i. Br. 2014, 228–240.
- Hilger, Georg, Wahrnehmungsschulung für die Religiosität Jugendlicher. Ein religionsdidaktisches Projekt im Horizont der enzyklopädischen Frage, in: Ritter, Werner/Rothgangel, Martin (Hg.), Religionspädagogik und Theologie, Stuttgart 1998, 246–263.
- Kasper, Walter, Der neue Katholische Erwachsenenkatechismus, in: KatBl 110 (1985) 363–370.
- Klafki, Wolfgang, Aspekte kritischer konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion, Weinheim/Basel 1976.
- , Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1964.
- Lange, Harald/Sinning, Silke (Hg.), Forschungs- und Lehrzusammenhang Themenkonstitution, Gütersloh 2014.
- Meyer-Blanck, Michael, Wie finde ich Anerkennung? Christologie elementar, in: Baumann, Ulrike/Englert, Rudolf/Menzel, Birgit u. a. (Hg.), Religionsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2005, 74–94.
- Oberthür, Rainer, 1 und 1 und 1 gleich »eins«? Wie kann die Dreieinigkeit Gottes im Religionsunterricht eines 4. Schuljahrs zum Thema werden und die Theologie der Kinder herausfordern?, in: KatBl 129 (2004) 174–181.
- Pemsel-Maier, Sabine, »Ein Gott – drei Personen?«. Bausteine für die Sekundarstufe I, in: KatBl 129 (2004) 182–187.
- , In der Spannung von Offenbarungsinhalten und Subjektorientierung: Themenkonstitution in der Religionsdidaktik, in: Lange, Harald/Sinning, Silke (Hg.), Forschungs- und Lehrzusammenhang Themenkonstitution. Bd. 9: Kultur und Gesellschaft: Fachdidaktik & Themenkonstitution in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern und Lernbereichen, Gütersloh 2014, 77–98.
- Rahner, Johanna, Einführung in die katholische Dogmatik, Darmstadt 2008.
- Ratzinger, Joseph, Die Krise der Katechese und ihre Überwindung. Rede in Frankreich, Einsiedeln 1983.

Ein religionspädagogisches Plädoyer für die vernachlässigte Arbeit an den Inhalten

- , Theologische Prinzipienlehre. Bausteine zur Fundamentaltheologie, München 1982.
- Ritter, Werner H./Hanisch, Helmut/Nestler, Erich u. a., Leid und Gott. Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen, Göttingen 2006.
- Rothgangel, Martin, Didaktik – und nicht Methodik. Worin besteht die Bedeutung der Theologie im Dialog zwischen Theologie und Naturwissenschaft? Ein Plädoyer für das Potenzial einer subjektbezogenen Religionspädagogik, in: KatBl 128 (2003) 133–136.
- /Thaidigsmann, Edgar (Hg.), Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs, Stuttgart 2005.
- Schambeck, Mirjam, Zum Verständnis und Geschäft der Religionspädagogik – Wissenschaftstheoretische Anmerkungen, in: RpB 71/2013, 91–103.
- Werbick, Jürgen, Vom Realismus der Dogmatik. Rückfragen an Walter Kaspers These zum Verhältnis von Religionspädagogik und Dogmatik, in: KatBl 110 (1985) 459–463.

<http://www.duden.de/rechtschreibung/konturieren>.

<http://www.dwds.de/?qu=konturieren>.

Alle Internetadressen wurden zuletzt im Juni 2015 überprüft.