

## Zur politisch-ethischen Dimension religiöser Bildung und religiöser Bildungstheorie<sup>1</sup>

Eine genauere Analyse der politisch-ethischen Dimension religiöser Bildung und Bildungstheorie erscheint mir aus zwei Gründen zeitgemäß: Zum einen zeichnen sich in unserer Gegenwart Veränderungen ab, die gerade diese Dimension in neuer und wohl auch veränderter Weise wichtig werden lassen; zum anderen hat diese Frage bislang noch nicht die Aufmerksamkeit erfahren, die sie aus meiner Sicht verdient.<sup>2</sup>

Gleichzeitig ist von vornherein festzuhalten, dass die Themenstellung für den mir vorgegebenen Raum entschieden zu umfangreich ist. Mehr als eine erste Skizze kann und will ich im Folgenden nicht bieten. Darüber hinaus werde ich mich vorwiegend auf die evangelische Seite beschränken sowie auf die deutschsprachige Diskussion, obwohl gerade das vorliegende Thema nach einer international-vergleichenden Betrachtung geradezu verlangt (interessante Entwicklungen finden sich beispielsweise in Norwegen, aber auch im United Kingdom oder, in ganz anderer Weise, in Finnland oder in der Türkei).

Um dem begrenzten Rahmen zu entsprechen, habe ich mich für die Form von Thesen entschieden – genauer gesagt, fünf Thesen mit Erläuterung. Die Thesen sind bewusst zugespitzt, auch auf Kosten weiterer Differenzierungsmöglichkeiten. Insofern handelt es sich um einen Diskussionsbeitrag, der in erster Linie auf die Eröffnung von Fragen zielt.

---

<sup>1</sup> Dieser Beitrag geht auf die Tübinger Tagung der Fachgruppe Praktische Theologie im September 2009 zurück. Für den Abdruck wurde nur eine begrenzte Überarbeitung vorgenommen, d. h. die Zahl der Verweise ist beschränkt. Im Übrigen verweise ich auf meine Darstellung: *Religionspädagogik (Lehrbuch Praktische Theologie 1)*, Gütersloh 2006.

<sup>2</sup> Derzeit ist allerdings auf zwei wichtige neue Veröffentlichungen hinzuweisen, deren Erscheinen die oben genannte Aktualität des Themas belegt: Thomas Schlag, *Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive (RpG 14)*, Freiburg/Br. u. a. 2010; Bernhard Grümme, *Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts*, Stuttgart 2009.

1. These:

*Die Praktische Theologie hat die politisch-ethische Dimension religiöser Bildung und religiöser Bildungstheorie bislang nur wenig systematisch reflektiert. Insofern kann von einem „politischen Defizit der Praktischen Theologie“ gesprochen werden.*

Es ist für diese Sachlage bezeichnend, dass wohl tatsächlich als Erster Thomas Schlag in seiner Tübinger Habilitationsschrift eine grundlegende Analyse zur politischen Dimension der Religionspädagogik vorgelegt hat.<sup>3</sup> In dieser – inzwischen auch mit dem Surkau-Preis ausgezeichneten – Darstellung wird begründet, warum sich diese Frage keineswegs auf die sog. „Politische Phase“ der Religionsdidaktik beschränken darf, also von vornherein nicht gleichzusetzen ist mit dem sog. „Problemorientierten und thematischen Religionsunterricht“ der 1960er und 1970er Jahre, auch wenn die damalige Wendung zur Politik durchaus bis heute wichtige Impulse in dieser Hinsicht erbracht hat.

Ein grundlegendes Problem in diesem Zusammenhang ist, wie Schlag aufzeigt, die Verengung des Politikbegriffs, der häufig von einer Identifikation des Politischen mit Parteipolitik ausgeht und darüber die weiteren Zusammenhänge des Politischen aus den Augen verliert. In Anlehnung an John Dewey („Democracy and Education“, 1916) ist in der Erziehungswissenschaft immer wieder darauf hingewiesen worden, dass wir Demokratie als „Lebensform“ verstehen müssen, mit Folgen bis hinein in den Alltag und die alltägliche Lebensgestaltung, was eine entsprechend breit ansetzende Bildung voraussetzt. Demokratie in der Schule beispielsweise fängt eben gerade nicht erst bei der sog. Schülermitverwaltung an, die von den Jugendlichen nicht ohne Grund gerne als Schüler*milch*verwaltung belächelt wird.

Hinzuweisen ist hier auch auf die neue Aufmerksamkeit auf Religion und Religionsunterricht im Bereich der Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Wie der von Siegfried Frech und Ingo Juchler herausgegebene Band „Dialoge wagen. Zum Verhältnis von politischer Bildung und Religion“<sup>4</sup> exemplarisch zeigt, hat die veränderte Situation im Horizont des „Clash of Civilizations“ zumindest auf Seiten der Politikwissenschaft zu einer neuen Aufmerksamkeit auf Religion geführt, die auch nach einer Antwort von Seiten der Religionspädagogik und der Praktischen Theologie verlangt.

Wie bereits die mir vorgegebene Themenformulierung zu Recht deutlich macht, muss dabei beides in den Blick kommen: die Praxis religiöser Bildung,

---

<sup>3</sup> Vgl. Schlag, Horizonte (s. Anm. 2).

<sup>4</sup> Siegfried Frech – Ingo Juchler (Hg.), Dialoge wagen. Zum Verhältnis von politischer Bildung und Religion, Schwalbach/Ts. 2009.

aber auch deren Theorie, und dies in einem weiten Horizont. Aus meiner Sicht ist dies in mindestens vier Hinsichten weiter zu konkretisieren:

- der Bereich des ausdrücklich Politischen: Dazu gehört, was man vielleicht als „Politisches Lernen“ im engeren Sinne ansprechen kann, und zwar sowohl als ein Vertrautwerden mit politischen Zusammenhängen (durchaus bis hin zu Regierungs- und Staatsformen oder Parteipolitik), aber auch die an einem politisch-relevanten Handeln orientierten Ansätze, wie sie das bundesweit beachtete Projekt „Demokratisch handeln“ bekannt gemacht hat.<sup>5</sup> Nicht übergangen werden darf aber auch die Ebene der Bildungspolitik, auf die sich beispielsweise das Bildungshandeln der Kirche bezieht, eher theoretisch mit Denkschriften etwa der EKD und eher praktisch bei der Arbeit an sog. „Gemeinsamen Angelegenheiten“ zwischen Kirche und Staat wie dem Religionsunterricht;
- die ethische Dimension religiöser Bildung: Diese betrifft sämtliche politische Implikationen von Religion und religiöser Bildung, in einem intentionalen und in einem funktionalen Sinne;
- die interreligiöse Dimension religiöser Bildung, die in ihrer politischen Relevanz zunehmend entdeckt und erkannt wird, auch im Bereich der Politik und der Parlamente;
- die sozialpolitische Dimension religiöser Bildung, wie sie sich im diakonischen Lernen sowie allgemein im Bereich der Diakonie bzw. der Bildungsdiakonie äußert, wobei wiederum ein weiter reichender sozialpolitischer Zusammenhang angesprochen ist.

In meinen nachfolgenden Thesen werde ich mich auf die ausdrückliche politische Dimension beschränken.<sup>6</sup>

## 2. These:

*Religiöse Bildung schließt nach evangelischem Verständnis von Anfang an eine politische Dimension ein, der keineswegs nur eine akzidentelle, sondern eine konstitutive Bedeutung zukommt.*

Zur Unterstützung dieser These rufe ich fünf Stationen in Erinnerung, die mir auch deshalb bemerkenswert erscheinen, weil sie einen bis zur Reformationszeit zurückreichenden Gesamtzusammenhang erkennen lassen.

---

<sup>5</sup> Vgl. dazu Wolfgang Beutel – Peter Fauser (Hg.), Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung (Reihe Politik und Bildung 52), Schwalbach/Ts. 2009.

<sup>6</sup> Zu den anderen Dimensionen habe ich mich in früheren Veröffentlichungen zumindest teilweise geäußert, vgl. u. a. Schweitzer, Religionspädagogik (s. Anm. 1).

Aus Martin Luthers pädagogisch-katechetischen Schriften immer wieder zitiert wird die Gehorsamserziehung, die sich, etwa beim vierten Gebot, ebenso auf die Eltern wie auf die weltliche Obrigkeit bezieht. Umso bemerkenswerter erscheint es mir, dass etwa in der Schulpredigt von 1530 auch durchaus herrschaftskritische, geradezu frühdemokratische Töne anklingen, wenn es heißt, es sei Gottes „Handwerk“, „aus Bettlern Herren zu machen“. Denn:

„Gott will's nicht haben, dass geborene Könige, Fürsten, Herren und Adel sollen allein regieren und Herren sein, er will auch seine Bettler dabei haben, sie dächten sonst, die edele Geburt macht alleine Herren und Regenten und nicht Gott alleine“<sup>7</sup>.

Systematisch ausgeführt wird dies, zweitens, vor allem bei Johann Amos Comenius, der bereits im 17. Jahrhundert eine klare Verbindung zwischen dem christlichen Schöpfungsglauben, einer Bildung für alle und damit einem demokratischen Anspruch herstellt: *omnes* – im emphatischen Sinne: *alle Menschen* – sollen gebildet werden. Warum?

„Kurz, wo Gott keinen Unterschied gemacht hat, da soll auch der Mensch keine Schranken aufrichten“<sup>8</sup>.

Hier ist die Schöpfungstheologie nicht Grundlage etwa einer Ständelehre, wie es beispielsweise im pädagogisch konservativen Luthertum des frühen 20. Jahrhunderts der Fall war, sondern wirksames Motiv für die Anerkennung politischer Gleichheit, auch wenn dies bei Comenius keineswegs in einem revolutionären Sinne gemeint ist oder ausgemünzt wird.

Sind diese Bezüge bei Luther und Comenius in der Praktischen Theologie bis heute durchaus in Erinnerung geblieben, so ist dies anders bei meinem dritten Beispiel, der pietistischen Erziehung. August Hermann Francke verfolgte mit seinen Bildungsanstalten nichts weniger als eine grundlegende Verbesserung des Gemeinwesens – „dass man zu einer rechtschaffenen gründlichen Verbesserung des verfallenen Wesens in allen Ständen den Weg bahne“<sup>9</sup>. Es ist nicht bloß die Herzensfrömmigkeit, sondern das ausdrückliche Anliegen einer „Universal-Verbesserung“, was ihn bewegte. Neben dem allgemein bekannten Waisenhaus plante Francke deshalb auch ein „Seminarium Nationum“, das gleichsam eine internationale Stätte der politischen Bildung sein sollte. „Auswärtige Nationen“ sollten dazu bewegt werden, ihre Kinder

---

<sup>7</sup> Hier zitiert nach: Karl Ernst Nipkow – Friedrich Schweitzer (Hg.), Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation. Bd. 1: Von Luther bis Schleiermacher (Theologische Bücherei 84), München 1991, 67.

<sup>8</sup> Johann Amos Comenius, Pampaedia. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung, nach der Handschrift hg. v. Dmitrij Tschizewskij in Gemeinschaft mit Heinrich Geissler – Klaus Schaller (Pädagogische Forschungen 5), Heidelberg <sup>2</sup>1965, 31.

<sup>9</sup> August Hermann Francke, Der Große Aufsatz (1704), hier zitiert nach: Nipkow – Schweitzer, Religionspädagogik 1 (s. Anm. 7) 137.

und künftigen Regenten hier erziehen und so die Halle'schen Anstalten zum Vorbild für die internationale Politik werden zu lassen.

Weit bekannter sind, viertens, die mit dem Namen Adolph Diesterweg verbundenen Implikationen religiöser Bildung und Bildungstheorie. Sein mit der 1848er Revolution verknüpftes politisch-religiöses Denken richtete sich nicht zuletzt gegen eine rückwärtsgewandte Kirche, wie er sie beispielsweise in seinen Antithesen über „Kirchenlehre oder Pädagogik?“ (1852) geißelt<sup>10</sup>, nicht zuletzt im Namen der Emanzipation von Bildung und Schule sowie von Vernunft und Aufklärung im Gemeinwesen insgesamt. Bleibendes Gegenüber sind die religionspädagogisch nicht weniger gehaltvollen „Stiehlschen Regulative“ von 1854, die Religionsunterricht und religiöse Bildung in den Dienst der politischen Restauration nehmen wollen.<sup>11</sup>

Zumindest angedeutet sei, fünftens, mit dem Hinweis auf Oskar Hammelsbeck, dass sich der Zusammenhang von religiöser Bildung und Politik auch im 20. Jahrhundert Ausdruck verschafft. Insbesondere in der Zeit nach 1945 vertrat Hammelsbeck ein Verständnis evangelischer Bildung, das ganz im Horizont der von ihm beschriebenen Alternative „Heil oder Unheil im öffentlichen Leben“ (1946) stand.<sup>12</sup> Hier ist es die Frage der Weltanschauung und der parteipolitisch verkörperten weltanschaulichen Richtungen, über welche die religiöse Bildungstheorie hinausführen sollte, so wie dies dann bildungs- und kirchenpolitisch 1958 in dem berühmten Wort der EKD-Synode vom „freien Dienst an einer freien Schule“ seine konkrete Gestalt gewonnen hat.

Über die späteren Entwicklungen im Bereich des „Problemorientierten Religionsunterrichts“ will ich hier nicht weiter sprechen. Zusammengenommen belegen die angedeuteten historischen Zusammenhänge m. E. den konstitutiven Bezug religiöser Bildung auf das Politische in einem weiten Sinne.

### 3. These:

*Eine systematische Klärung der politischen Dimension religiöser Bildung und religiöser Bildungstheorie muss mehrdimensional erfolgen: intentional und funktional, normativ und empirisch, analytisch und konstruktiv.*

Es liegt nahe, bei den Intentionen einzusetzen, die sich mit Entwürfen zur religiösen Bildung verbinden. Auf dieser Ebene liegen ja auch die im letzten Abschnitt berichteten Aussagen und Beispiele aus der Geschichte der Religi-

<sup>10</sup> Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg, Kirchenlehre oder Pädagogik? (1852), in: ders., Sämtliche Werke, hg. v. Ruth Hohendorf – Heinrich Deiters, Bd. 9, Berlin 1967, 375–472.

<sup>11</sup> Vgl. die Auszüge bei Karl Ernst Nipkow – Friedrich Schweitzer (Hg.), Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation. Bd. 2/1: 19. und 20. Jahrhundert (Theologische Bücherei 88), Gütersloh 1994, 98ff.

<sup>12</sup> Oskar Hammelsbeck, Um Heil oder Unheil im öffentlichen Leben, München 1946.

onspädagogik. Bereits im Blick auf das 19. Jahrhundert und die fortgesetzte Indienstnahme religiöser Bildung für Zwecke einer politischen Legitimationsbildung erweist sich jedoch die funktionale Perspektive als unerlässlich. Nicht nur die „Stiehlschen Regulative“, sondern auch renommierte Bildungstheoretiker wie Wilhelm von Humboldt hatten damals keine Scheu, gleichsam den politischen Mehrwert religiöser Bildung abzuschöpfen: Die Begriffe von Gesetzesgehorsam und Liebe zum Landesherrn sollten „vorzüglich durch Religiosität“ in das „Gefühl“ der Menschen überführt werden.<sup>13</sup>

Funktionen und Intentionen müssen dabei einander nicht entsprechen, die Funktionalisierung religiöser Bildung widerlegt die mit ihr verbundenen Intentionen nicht. Ein normativer Diskurs über die Ziele und Aufgaben religiöser Bildung im Blick auf das Politische ist deshalb keineswegs überflüssig. Der normative Diskurs geht dabei über die bloße Rekonstruktion und Interpretation von Intentionen deutlich hinaus, d. h. er kann eine eigene Systematik entfalten, etwa im Sinne einer politischen Theorie. Allerdings muss bewusst bleiben, dass auch normativ ausgewiesene Ziele nicht ohne weiteres entsprechende Wirkungen nach sich ziehen. Eine empirisch-evaluative Erforschung der Wirksamkeit politisch-religiöser Bildung ist deshalb ebenfalls unerlässlich. Dabei ist es auch möglich, dass die empirische Untersuchung Aspekte zutage fördert, die normativ wünschenswert sind, aber in den Zielsetzungen bislang nicht figurieren (ein Beispiel dafür werde ich im nächsten Abschnitt berichten).

Die Gesamtaufgabe der Klärung der politischen Dimension religiöser Bildung kann als analytische Aufgabe angesprochen werden – darauf muss der Schwerpunkt der wissenschaftlichen Arbeit liegen. Zumindest nach meinem Verständnis von Religionspädagogik und Praktischer Theologie schließt dies aber auch konstruktive Impulse für die Praxis nicht aus, auch wenn die Religionspädagogik oder Praktische Theologie nicht mit der Praxis selbst verwechselt werden dürfen. Mit den drei Begriffspaaren: „intentional und funktional“, „normativ und empirisch“, „analytisch und konstruktiv“ ist ein Theorierahmen zumindest umrissen, der bewusst weit gesteckt ist. Nicht gemeint ist folglich, dass nun jede Untersuchung zu diesem Bereich alle diese Aspekte gleichermaßen abdecken müsste. Sinnvoller scheint es mir jedoch, die damit aufgezeigte Weite des Horizonts bewusst zu halten, um so etwa einzelnen Forschungsergebnissen ihren Ort zuweisen zu können. Gerade beim Thema „religiöse Bildung und Politik“ mit seinen zahlreichen Implikationen ist es wichtig, sich der Perspektivik des jeweiligen Forschungsbeitrags bewusst zu sein.

---

<sup>13</sup> Wilhelm von Humboldt, Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König. Dezember 1809, zitiert nach Nipkow – Schweitzer, Religionspädagogik 2/1 (s. Anm. 11) 78ff.

#### 4. These:

*In inhaltlicher Hinsicht lässt sich die politische Dimension religiöser Bildung nur im Blick auf bestimmte Konstellationen und damit durch Einzeluntersuchungen bestimmen. Generalinterpretationen sind insofern problematisch und sollten in aller Regel vermieden werden.*

Den Begriff der Konstellationen übernehme ich aus der geisteswissenschaftlich-geistesgeschichtlichen Forschung, wie sie besonders die Münchner Forschungsgruppe um Dieter Henrich seit den 1980er Jahren entwickelt und an verschiedenen Beispielen erprobt hat.<sup>14</sup> Gemeint ist, dass sich bestimmte – in Henrichs Falle – philosophische Positionen nur aus den jeweiligen Gesamtzusammenhängen einer bestimmten Zeit und bestimmter Orte heraus begreifen lassen. Dieser Ansatz kann auch für die Religionspädagogik genutzt werden. Das Verhältnis zwischen religiöser Bildung und Politik, so wird dann deutlich, muss für verschiedene Konstellationen unterschiedlich bestimmt werden. Dazu zwei Beispiele aus aktuellen Tübinger Forschungsprojekten:

- Im ersten Falle beziehe ich mich auf die konfessionell-vergleichende (evangelisch-katholische) Untersuchung religionspädagogischer Zeitschriftendiskurse im Nationalsozialismus.<sup>15</sup> Ein zentraler Befund verweist hier auf die unterschiedlichen Reaktionsmuster in der evangelischen und in der katholischen Religionspädagogik. Während sich die Zeitschriftendiskurse beider Konfessionen etwa im Jahr 1933 eher ähnlich präsentieren, mit großer Begeisterung für den Nationalsozialismus und den Führer, divergieren die Entwicklungen ab 1934 deutlich. Auf katholischer Seite verlegt man sich immer mehr auf eine Beschäftigung mit dem „Übernatürlichen“, also dem Ewigen im Glauben, wie es beispielsweise in der Liturgie und in den Ritualen der katholischen Kirche zum Ausdruck kommt. Auf evangelischer Seite zeigt man sich demgegenüber weit interessierter an den politischen Verläufen. Dominant ist dabei die Haltung der Anpassung an den Nationalsozialismus, verbunden mit einer kritischen Linie, die sich allerdings als ziemlich hilflos erweist. Vor allem auf der Grundlage der Zwei-Reiche-Lehre versucht man, den pädagogisch-weltanschaulichen Ansprüchen des Nationalsozialismus Grenzen zu ziehen, nach dem Muster: Anerkennung des Nationalsozialismus im weltlichen Bereich, Kritik aller weltanschaulich-religiösen Übersteigerung des Nationalsozialismus.

---

<sup>14</sup> Vgl. Dieter Henrich, *Konstellationen. Probleme und Debatten am Ursprung der idealistischen Philosophie (1789–1795)*, Stuttgart 1991.

<sup>15</sup> Vgl. Friedrich Schweitzer – Henrik Simojoki – Sara Moschner – Markus Müller, *Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften*, Freiburg/Br. u. a. 2010 (im Erscheinen).

Schwierig zu beantworten ist die Frage, wie diese nach Konfessionen divergierenden Haltungen bewertet werden sollen: Haben beispielsweise beide gleichermaßen versagt vor der politischen Herausforderung, sich mit dem Nationalsozialismus kritisch auseinanderzusetzen? Ist die katholische Haltung mit der Hinwendung zum Übernatürlichen als „innere Emigration“ oder gar als eine Form der Verweigerung zu würdigen? Oder stellt sie einen politischen Eskapismus dar? Kann sie umgekehrt gar als eine Form des damals in der Öffentlichkeit vielleicht allein möglichen heimlichen Widerstands gedeutet werden?

Nur scheinbar leichter fällt die Auseinandersetzung mit den Entwicklungen auf evangelischer Seite. Die herkömmlichen Verwendungsweisen der Zwei-Reiche-Lehre in der evangelischen Ethik sind bekanntlich korrigiert worden. Unter Aufnahme anderer fundamentalethischer Begründungsfiguren wurde versucht, diese Lehre in eine stärker kritische Form zu überführen. Eine Theorie der religiösen Bildung, die diese veränderten Parameter zugrunde legt, steht aber noch aus. Faktisch wurde auch nach 1945 weiterhin – vor allem in der Zeitschrift „Der Evangelische Erzieher“ (1949ff.) – auf Modellvorstellungen aus der Zwei-Reiche-Lehre zurückgegriffen, was in gewisser Weise für deren Unverzichtbarkeit für das evangelische Erziehungs- und Bildungsdenken sprechen könnte. Insofern bleiben hier viele Fragen offen, was an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden kann.

- Mein zweites Beispiel ist ganz anderer Art. Es kommt aus unserer aktuellen Untersuchung zur Konfirmandenarbeit, der ersten bundesweiten empirischen Studie dieser Art.<sup>16</sup> Eines der überraschenden, auch für mich selbst neuen Ergebnisse dieser Studie besitzt deutliche politische Implikationen, die wir mit dem Begriff der „Zivilgesellschaft“ verbinden. Im vorliegenden Zusammenhang besonders interessant ist der Befund, dass jedes Jahr etwa 60.000 zumeist junge Menschen in Deutschland sich ehrenamtlich in der Arbeit mit Konfirmanden engagieren. Dabei handelt es sich vor allem um Jugendmitarbeiter, die nach der Konfirmation als Teamer tätig werden. Dieses Engagement schließt für die Konfirmandinnen und Konfirmanden selbst eine fortgesetzte Begegnung mit Ehrenamtlichen ein, und auch die Konfirmandenarbeit ermöglicht vielfach ein eigenes Ausprobieren in verschiedenen Bereichen der ehrenamtlichen kirchlichen Mitarbeit, etwa in Gestalt von Praktika.

Auch im Blick auf diesen Befund kann man sich streiten, wie weit die politische Bedeutung des ehrenamtlichen Engagements tatsächlich reicht. Han-

---

<sup>16</sup> Vgl. Wolfgang Ilg – Friedrich Schweitzer – Volker Elsenbast in Verbindung mit Matthias Otte, Konfirmandenarbeit in Deutschland. Empirische Einblicke, Herausforderungen, Perspektiven. Mit Beiträgen aus den Landeskirchen, Gütersloh 2009.



delt es sich um einen Weg zur Stärkung der Zivilgesellschaft, der vielfach von ehrenamtlichen Formen des Engagements lebt? Oder ist es eine eher unpolitische Form des Ehrenamts, der gerade im Blick auf die politische Sozialisation keine allzu große Bedeutung beigemessen werden darf? In gewisser Weise wiederholt sich hier der Streit, der derzeit in der Politikdidaktik ausgetragen wird – zwischen politischem Lernen als Aktivierung von Engagement und einem Lernen des Politischen als Thema.<sup>17</sup> – Weiteren Aufschluss in dieser Frage dürften erst zusätzliche Untersuchungen erbringen, in denen die Wirkungen des ehrenamtlichen Engagements auch empirisch überprüft werden. Auf diese Weise könnte man beispielsweise sehen, wie sich eine ehrenamtliche Tätigkeit als Teamer in der Konfirmandenarbeit auf spätere Tätigkeiten oder eine spätere Bereitschaft zu politischem Engagement auswirkt oder eben nicht auswirkt.

Auch in diesem Falle bleiben also Fragen offen. Wichtig ist mir im vorliegenden Zusammenhang nur die Plausibilität der These, dass die politische Dimension religiöser Bildung im Einzelnen erforscht werden muss, eben weil sie von den jeweiligen Konstellationen abhängig ist. Anders formuliert: Es ist offenbar nicht einfach von einem generellen Verhältnis zwischen religiöser und politischer Bildung auszugehen, das sich in einer gleichsam universellen Form festhalten ließe. Angemessener ist die Vorstellung immer wieder neuer, von den jeweiligen Konstellationen abhängiger Ausgestaltungen dieses Verhältnisses.

##### 5. These:

*Die Praktische Theologie sollte sich der Frage nach der politischen Dimension religiöser Bildung und Bildungstheorie vermehrt annehmen. Im Horizont der theologischen Enzyklopädie droht diese Frage gleichsam zwischen den Disziplinen verloren zu gehen.*

Die in meinen Thesen angesprochenen Fragen werden für gewöhnlich nicht im Rahmen der Religionsdidaktik behandelt. Das häufig stark praktische Interesse einer (Religions-)Didaktik steht einer Auseinandersetzung mit solchen Grundlegungsfragen offenbar entgegen.

Aus anderen, im Effekt aber analogen Gründen beschäftigt sich auch die theologische Ethik in der Regel nicht mit Bildungsfragen, vor allem nicht in der im vorliegenden Zusammenhang erforderlichen Konkretion. Ohne Zweifel sind auch in Zukunft grundlegende Klärungen hinsichtlich des Verhältnisses von Glaube, Bildung und Politik erforderlich. Aber solche Klärungen ersparen doch nicht die Untersuchung der im letzten Abschnitt beispielhaft genannten

---

<sup>17</sup> Vgl. Beutel – Fauser, Demokratie (s. Anm. 5).

Konstellationen, in denen sich die politische Dimension religiöser Bildung konkretisiert.

Insofern vertrete ich hier erneut die Auffassung, dass die Religionspädagogik immer auch in einem weiter reichenden praktisch-theologischen Zusammenhang betrieben werden muss, eben weil sie sich nicht in praktisch-didaktischen Fragen erschöpfen darf. Die Auseinandersetzung mit der politischen Dimension religiöser Bildung ist dafür zwar nicht das einzige, aber doch ein sehr aufschlussreiches Beispiel. Umgekehrt begründet dies die Forderung, dass die Praktische Theologie Bildungsfragen nicht einfach an eine Subdisziplin von Religionspädagogik oder gar Religionsdidaktik delegieren sollte, sondern sie in ihrer konstitutiven Bedeutung im Blick auf die gesamte Praktische Theologie würdigen muss. Dies schließt dann besonders auch die Überwindung des eingangs erwähnten politischen Defizits der Praktischen Theologie ein.

Prof. Dr. Friedrich Schweitzer  
Lehrstuhl für Praktische Theologie/Religionspädagogik  
an der Evangelisch-theologischen Fakultät der Universität Tübingen  
Liebermeisterstr. 12  
D - 72076 Tübingen  
Fon: +49 (0)7071 29-73316  
Fax: +49 (0)7071 29-5399  
eMail: [friedrich.schweitzer@uni-tuebingen.de](mailto:friedrich.schweitzer@uni-tuebingen.de)  
Web: <http://www.uni-tuebingen.de/uni/v01/personal/schweitzer.html>