

Vor neuen Herausforderungen: Bilanz und Perspektiven von Religionspädagogik als Theorie

Aufgabe dieses Beitrags ist eine Bilanz von Religionspädagogik als Theorie. Dies klingt nach einem weit ausholenden Überblick zu Wissenschaftsforschung und Wissenschaftstheorie – ein Anspruch, der hier weder erhoben werden kann noch soll. Das Ziel meiner Ausführungen läßt sich, zumindest auf den ersten Blick, bescheidener formulieren: Wie ist heute die Frage zu beantworten, was Religionspädagogik sei? Was tut Religionspädagogik, was sollte sie tun? Und wie kann und soll sie sich weiter entwickeln?

1 Was heißt »Religionspädagogik«? – Zu Umfang und Gegenstand der Disziplin

Fragen dieser Art verweisen auf Lexika und Lehrbücher. Doch helfen diese im vorliegenden Falle kaum weiter. Weithin überwiegt der Eindruck nicht konsensueller, sondern konkurrierender Begriffsbestimmungen. Das gilt bereits für Umfang und Gegenstand der Disziplin.

Häufig wird Religionspädagogik gleichbedeutend mit *Religionsdidaktik* verstanden.¹ Sie ist dann die auf Schule und besonders den schulischen Religionsunterricht bezogene Lehre religiöser Bildung und Erziehung. Ihr Gegenüber ist so gesehen insbesondere die *Gemeindepädagogik*, verstanden komplementär als gemeindebezogene Lehre religiöser bzw. christlicher Bildung und Erziehung.² Schon an diesem Punkt treten allerdings Unstimmigkeiten auf: Religiöse Bildung und Erziehung vollziehen sich auch im kirchlichen Unterricht sowie allgemein in Kirche und Gemeinde, so daß Religionsdidaktik nicht auf die Schule begrenzt sein kann. Auch sonst ist das bloße Gegenüber von Gemeindepädagogik und Religionspädagogik/-didaktik als unbefriedigend empfunden worden. Zum Teil wurde versucht, beide, Religions- und Gemeindepädagogik, in einer *Allgemei-*

1 Vgl. etwa G. Adam und R. Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium. Ein Leitfaden für Lehramtsstudenten, Göttingen 1984; schon der Vergleich von Titel und Untertitel läßt das Gemeinte erkennen.

2 G. Adam und R. Lachmann, Was ist Gemeindepädagogik?, in: dies. (Hg.), Gemeindepädagogisches Kompendium, Göttingen 1987, 13-54, 17.

nen Religionspädagogik zusammenzufassen³ – ein Vorschlag, der sich zwar an die in der Pädagogik übliche Terminologie anlehnt (Schul- und Sozialpädagogik einerseits, Allgemeine Pädagogik andererseits), der aber kaum weitere Verbreitung gefunden hat. Kaum zu bestreiten ist jedoch die Notwendigkeit einer Disziplin, die auf das Gesamt religiöser oder religiös bedeutsamer Aspekte von Entwicklung, Sozialisation, Erziehung und Bildung in Schule und Gemeinde sowie in der Gesellschaft insgesamt bezogen ist und die ebenfalls als *Religionspädagogik* bezeichnet werden kann. Noch umfassendere Begriffe wie *kirchliche* oder *christliche* bzw. *evangelische Bildungsverantwortung* sollen, in der Tradition christlicher Erziehungslehren, ebenfalls Schule und Gemeinde übergreifen.⁴ Sie lenken darüber hinaus den Blick auf Fragen von Erziehung und Bildung, die nicht mehr die *religiöse* Erziehung betreffen, sondern allgemein das christliche Bildungsverständnis und, noch weiterreichend, die christliche Anthropologie. Aus unterschiedlichen Gründen erweist sich die religionspädagogische Begrifflichkeit etwa bei kirchlichen Schulen mit ihrem durchaus allgemeinen, aber christlich zu begründenden Bildungsauftrag oder bei der Erwachsenenbildung, deren Anliegen alle Bezeichnungen mit *pais*=Kind von vornherein ausschließt, als zu eng.

Weitere Schwierigkeiten erwachsen aus der katechetischen und pastoralen Begriffstradition. Besonders im katholischen Bereich konkurriert die *Jugendpastoral* (vor allem Jugendarbeit und Religionsunterricht), aber auch die dabei mitzudenkende *Schulpastoral* als Form der *Jugendseelsorge* mit den genannten, auf evangelischer Seite fast ausschließlich gebrauchten Begriffen.⁵ Ein eigenes Spannungsfeld umgibt den Begriff der *Katechetik* bzw. der (*Gemeinde*-)*Katechese*: Sowohl in der katholischen Tradition als auch evangelischerseits in den neuen Bundesländern stehen sich (gemeindebezogene) Katechetik und (schulische) Religionspädagogik gegenüber.⁶ Auch in den alten Bundesländern wird gelegentlich an vergessene Aufgaben der Katechetik erinnert.⁷ Zum Teil gilt die Religionspädagogik als Phase der Katechetik⁸, häufiger aber umgekehrt Katechetik als Vorgeschichte der Religionspädagogik⁹.

3 Ebd.

4 K.E. Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990, 15ff.

5 Vgl. als geschichtlichen Überblick M. Lechner, Pastoraltheologie der Jugend. Geschichtliche, theologische und kairologische Bestimmung der Jugendpastoral einer evangelisierenden Kirche, München 1992.

6 Zur Tradition s. J. Henkys und G. Kehnscherper, Die Unterweisung, in: HPT (B), bearb. v. H. Ammer u.a., Bd. 3, Berlin 1978, 7-140; zur katholischen Diskussion F.-P. Tebartz van Elst, Gemeindliche Katechese, in: H.-G. Ziebertz und W. Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 467-487.

7 C. Bizer, Katechetische Memorabilien. Vorüberlegungen vor einer Rezeption der evangelischen Katechetik, in: JRP 4 (1987), Neukirchen-Vluyn 1988, 77-98.

8 W. Uhsadel, Art. Religionspädagogik, in: RGG³, Bd. 5, 1001-1005.

9 F. Schweitzer, Religionspädagogik als Projekt von Theologie nach der Aufklärung – Eine Skizze, PthI 12 (1992) 211-222.

Noch schwieriger wird die Frage nach dem Verständnis von Religionspädagogik, wenn auch die Terminologie in *anderen Ländern* einbezogen wird. Eine internationale Terminologie ist nicht in Sicht. Manche Begriffe erscheinen vertraut (catechetics, education), manche begriffliche Unterscheidungen sind im Deutschen kaum wiederzugeben (religious nurture vs. religious education).¹⁰

Religionspädagogik, dieser Eindruck drängt sich angesichts der terminologischen Schwierigkeiten auf, verweist nicht auf eine klar umrissene Disziplin, sondern auf ein durch kirchliche und gesellschaftliche Praxis bestimmtes Feld von Aufgaben und Problemen, deren wissenschaftliche Thematisierung in Form, Inhalt und Bezeichnung bereits in hohem Maße von der jeweiligen theoretischen Position und Zugangsweise abhängig ist. Der Versuch einer begriffslogischen und -systematischen Ordnung ist als analytischer Rückblick zwar unentbehrlich¹¹, kann die positionelle Pluralität aber ebensowenig überwinden wie ein weiterer Definitionsversuch. Die verschiedenen Begriffe und Auffassungen von Religionspädagogik sind selbst Teil der Geschichte und Zeitgeschichte der Disziplin, über die auf definitorischem Wege nicht verfügt werden kann.

Was *Religionspädagogik* bedeutet, kann also nur geschichtlich rekonstruiert werden. Das gilt nicht nur für Umfang und Gegenstand der Disziplin, sondern gilt auch für ihre wissenschaftssystematische Zuordnung (im Blick auf Theologie, Pädagogik, Sozialwissenschaften usw.) sowie für die mit der Religionspädagogik verbundenen Erkenntnis- und Handlungsziele. Eine unkritische Anpassung an geschichtlich wechselnde Umstände soll gleichwohl hier nicht empfohlen sein. Zu fragen ist vielmehr, auf welche Weise die Religionspädagogik sich (derzeit) selbst zu begreifen sucht und ob die dabei gewählten Formen der Selbstreflexion und -klärung ausreichen, um das Werden und Gewordensein der Disziplin kritisch vor Augen zu führen.

2 Formen der religionspädagogischen Selbstreflexion: Religionspädagogische Konzeptionen – Wissenschaftstheorie – Bezugsdisziplinen

Der Blick in die Lehrbücher zeigt es ebenso wie die Erfahrung bei religionspädagogischen Prüfungen: Weithin bekannt und (an)gelernt sind sog. Konzeptionen, die angeblich den Kern der Religionspäd-

10 Dazu etwa J. Hull, *Studies in Religion and Education*, London / New York 1984, 25ff.

11 Als am weitesten reichende Versuche vgl. U. Hemel, *Theorie der Religionspädagogik. Begriff – Gegenstand – Abgrenzungen*, München 1984; G.R. Schmidt, *Religionspädagogik. Ethos, Religiosität, Glaube in Sozialisation und Erziehung*, Göttingen 1993.

agogik im 20. Jahrhundert ausmachen.¹² Der Weg von der Evangelischen Unterweisung oder dem Kerygmatischen Religionsunterricht führt dann über die Hermeneutische Phase des Bibelunterrichts weiter zu Problemorientierung und Korrelationsdidaktik, mit vielfachen Differenzierungen in den 70er Jahren (Sozialisationsbegleitung, Unterricht in Religion, Ideologiekritik usw.), schließlich Symboldidaktik, Elementarisierung und Entwicklungspsychologie in den 80er Jahren.

Ganz abgesehen davon, daß diese Konzeptionen keineswegs auch nur das gesamte 20. Jahrhundert erschöpfen (*Was war vor der Evangelischen Unterweisung?*¹³), wird heute zum Problem, daß hier stillschweigend allein die Geschichte der westlichen Bundesrepublik beachtet wurde. Zumindest in den alten Bundesländern lassen die Lehrbücher selten erkennen, daß faktisch eine nur regionale Theorie betrieben wird. Auch wenn mit dieser Einschätzung nicht behauptet werden soll, daß zwischen der religions- und gemeindepädagogischen Entwicklung in Ost und West besonders hinsichtlich der didaktischen Orientierungen nicht überraschende Parallelen zu entdecken wären¹⁴, bleibt der Einwand bestehen, daß solche Parallelen eben nicht vorauszusetzen, sondern eigens herauszuarbeiten wären, was bislang nicht geleistet wird.

Das Konzeptionsdenken ist aber auch in anderer Hinsicht nur von sehr begrenztem Nutzen:

- Die Vielzahl konkurrierender »Konzeptionen« erzeugt eher Desorientierung, als daß sie Orientierungshilfe böte. Sie kann die weiterführende Suche nach gemeinsamen Grundstrukturen verhindern.¹⁵
- Das Überangebot alternativer Konzeptionen läßt Religionspädagogik letztlich als Frage persönlicher Präferenzen erscheinen. Folge ist positionelle Beliebigkeit statt professioneller Kompetenz, die ohne Einsicht in die Relativität auch von Schulmeinungen kaum denkbar scheint.

12 So zuletzt G. Lämmermann, *Religionspädagogik im 20. Jahrhundert*. Prüfungswissen Theologie, Gütersloh 1994.

13 Lämmermann (ebd.) ist einer der wenigen, die auch die ersten beiden Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts berücksichtigen; vgl. dazu im übrigen auch K.E. Nipkow und F. Schweitzer (Hg.), *Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*. Bd. 2/1: 19. und 20. Jahrhundert (ThB 88), Gütersloh 1994.

14 Vgl. D. Reiber (Hg.), *Kirchlicher Unterricht in der DDR von 1949 bis 1990*. Dokumentation eines Weges, Göttingen 1992, und K.E. Nipkow und F. Schweitzer (Hg.), *Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*. Bd. 2/2: 20. Jahrhundert (ThB 89), Gütersloh 1994, bes. 144ff.

15 Als Beispiel für die Produktivität einer solchen Suche nach Grundstrukturen vgl. den Beitrag von P. Biehl im vorl. Band.

- Die Konzeptionen besonders der 70er Jahre konzentrieren sich in der Regel auf Teilaspekte (Ideologiekritik, Aufarbeitung der Primärsozialisation usw.), über deren einseitiger Hervorhebung die weiteren Zusammenhänge leicht verloren gehen.
- Die Konzeptionen verengen die (Zeit-)Geschichte von Religionspädagogik auf eine Binnensicht, bei der in der Regel weder die gesellschaftspolitischen und bildungspolitischen noch die kirchen- und theologiegeschichtlichen, weder die jugendkulturellen noch die jugendtheoretischen und pädagogischen Hintergründe deutlich werden.¹⁶ Eine Geschichte der Religionspädagogik, die diesen Bezügen gerecht würde, ist noch nicht geschrieben. Das religionspädagogische Denken in ihre Richtung voranzutreiben bleibt eine dringliche Forderung, deren Einlösung das Überschreiten des Konzeptionendenkens voraussetzt.

Angesichts dieser kritischen Einschätzung einer religionspädagogischen Selbstreflexion auf dem Wege eines Gangs durch die sog. Konzeptionen stellt sich die Frage nach alternativen Formen der Selbstklärung und Evaluation. Besonders seit den 70er Jahren, als die Frage der *Wissenschaftstheorie* für die Sozialwissenschaften, aber auch für Theologie und Pädagogik in den Vordergrund rückte, wird eine wissenschaftstheoretische Klärung der Religionspädagogik angestrebt¹⁷. Dabei steht häufig die Frage nach der disziplinären Zuordnung der Religionspädagogik besonders im Verhältnis zwischen Pädagogik und Theologie im Vordergrund – eine Frage, die allerdings eine weit ältere Tradition besitzt und die spätestens seit der Aufklärung im 18. Jahrhundert kontrovers diskutiert wird.¹⁸ Die Entwicklung seit 1945 folgt hier eindeutig dem Gefälle einer zunehmenden Öffnung für pädagogische und sozialwissenschaftliche Theorien und Forschungsergebnisse. Kontrovers ist allerdings bis heute, ob in der Religionspädagogik von einem Dialog und also von einem gleichberechtigten Verhältnis zwischen *Pädagogik* und *Theologie* im Sinne der Konvergenz-/Divergenztheorie ausgegangen oder ob an einer prinzipiellen Vorordnung der Theologie festgehalten werden soll.¹⁹

16 S. dazu kritisch *F. Rickers* im vorl. Band.

17 Dazu mit noch immer instruktiven Beispielen *K. Wegenast* (Hg.), *Religionspädagogik*. Bd. 1: Der Evangelische Weg, Darmstadt 1981, 331ff; *ders.* (Hg.), *Religionspädagogik*. Bd. 2: Der Katholische Weg, Darmstadt 1983, 377ff. Als gewichtigsten neueren Beitrag vgl. *R. Englert*, *Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik*, in: *Ziebertz/Simon*, Bilanz, 147-174.

18 Vgl. *F. Schweitzer*, *Die Religion des Kindes*. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage, Gütersloh 1992.

19 Zur Diskussion s. *K.E. Nipkow*, *Grundfragen der Religionspädagogik*. Bd.1: Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte, Gütersloh

Zu wenig beachtet wird dabei freilich noch die Frage, *welche* Theologie, Pädagogik oder sozialwissenschaftliche Theorie jeweils gemeint ist. Prinzipielle Zuordnungsschemata laufen Gefahr, der Abstraktion verhaftet zu bleiben und die aktuellen Fragen des wissenschaftlichen Diskurses zu verfehlen. In einer amerikanischen Darstellung zum Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik werden nicht weniger als 13 unterschiedliche theologische Traditionen und Ansätze beschrieben.²⁰ Neuere Entwicklungen im Selbstverständnis von Theologie²¹ oder Erziehungswissenschaft²² haben noch kaum eine religionspädagogische Würdigung gefunden.

Theologische Beiträge zu pädagogischen Fragen sind selten geworden, jedenfalls außerhalb der Religionspädagogik. Die in ihrer Zeit vielbeachteten pädagogischen Äußerungen etwa von F. Schleiermacher und C. Palmer, aber auch noch von K. Barth²³ sind heute ohne Parallele. Läßt der moderne Wissenschaftsbetrieb davor zurückschrecken, in »fremden« Feldern zu dilettieren, oder hat die Theologie das Interesse an Pädagogik und Bildung verloren?

Neben Theologie und Pädagogik wird gegenwärtig verstärkt die Bedeutung der *Religionswissenschaft* als Bezugsdisziplin der Religionspädagogik diskutiert. Dabei steht die Klärung wesentlicher Frage noch aus – besonders dort, wo ein religionswissenschaftlich verantworteter (»religionskundlicher«) Unterricht als überlegene Alternative zum theologisch (mit)verantworteten Religionsunterricht im Sinne des Grundgesetzes (Art. 7,3) behauptet wird.²⁴ So ist zwar leicht einzusehen, daß der Religionsunterricht heute in vieler Hinsicht auf die Religionswissenschaft angewiesen ist, sofern er über andere Religionen informieren und interreligiöses Lernen ermöglichen will. Dabei geht es aber um Religionsunterricht im Rahmen der Religionsdidaktik, nicht um einen religionswissenschaftlichen Unterricht. Eine religionswissenschaftliche Didaktik ist in Deutschland erst in Ansätzen ausgebildet. Im Unterschied zu Theologie und Pädagogik, die beide normative Theorien darstellen und zumindest teilweise als

1975, bes. 173ff; H. Schmidt, Leitfaden Religionspädagogik, Stuttgart u.a. 1991, bes. 88ff.

20 R.C. Miller (Hg.), Theologies of Religious Education, Birmingham/Alabama 1995.

21 Stellvertretend genannt seien I.U. Dalferth, Kombinatorische Theologie. Probleme theologischer Rationalität, Freiburg u.a. 1991; W. Härle, Dogmatik, Berlin / New York 1995.

22 S. etwa D. Benner, Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim/München 1987, oder, religionspädagogisch noch weniger wahrgenommen, aus der Sozialpädagogik L. Böhnisch, Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung, Weinheim/München 1993.

23 F.D.E. Schleiermacher, Pädagogische Schriften, hg. v. Th. Schulze und E. Weniger, Bd. 1: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, Düsseldorf/München 1966; C. Palmer, Evangelische Pädagogik, 2 Bde., Stuttgart 1853; K. Barth, Evangelium und Bildung (ThSt [B] 2), Zollikon/Zürich 1947.

24 S. dazu etwa die Diskussion über LER, zuletzt K.E. Nipkow, Der pädagogische Umgang mit dem weltanschaulich-religiösen Pluralismus auf dem Prüfstein, ZP 42 (1996) 57-70.

Theorie von Praxis verfaßt sind, begreift sich die Religionswissenschaft weithin als deskriptiv-analytische Wissenschaft. Bislang nimmt sie nicht zufällig die Rolle der Kritikerin an pädagogischen und didaktischen Entwürfen ein, die sie mit dem Anspruch einer objektivierend-distanzierten Betrachtung von Religion (und Moral) konfrontiert²⁵ – ein Anspruch, der allerdings selbst wieder problematisiert werden kann und muß²⁶. Angesichts des wissenschaftlichen Selbstverständnisses der Religionswissenschaft ist ihr Verhältnis zur (pädagogischen) Praxis prinzipiell nur *mittelbar*. Daher erscheint es plausibel, die Religionswissenschaft ähnlich wie Soziologie, Psychologie, Kulturwissenschaften, Ästhetik usw. zu den Disziplinen zu rechnen, auf deren Erkenntnisse Pädagogik und Religionspädagogik für ihr Handeln angewiesen bleiben, ohne daß diese Disziplinen deshalb für sie eine ähnliche Funktion übernehmen könnten wie die – als Theorie von Praxis – *unmittelbar* auf das Handeln bezogenen Disziplinen von Theologie und Pädagogik.

Die besondere Bedeutung von Theologie und Pädagogik als Bezugsdisziplinen der Religionspädagogik ist vor allem im Blick auf den schulischen Religionsunterricht noch durch eine weitere Überlegung zu begründen. Der schulische Zusammenhang bringt es bildungstheoretisch wie rechtlich (Art. 7, 1 GG) mit sich, daß der Religionsunterricht als Teil der staatlichen Schule *pädagogisch* zu verantworten ist. Vom Inhalt des Unterrichts her ist zugleich das Prinzip der *Selbstinterpretation der Religionen*²⁷ zu achten, so daß die Verantwortung für den Religionsunterricht zumindest im Falle des Christentums, ähnlich aber auch beim Judentum oder beim Islam neben der Pädagogik von der *Theologie* – als Ausdruck dieser Selbstinterpretation – wahrzunehmen ist. Auch dies schließt die Verwiesenheit auf weitere Disziplinen nicht aus, bedingt aber den jeweils besonderen Charakter der verschiedenen interdisziplinären Beziehungen.

Die Frage der disziplinären Zuordnung von Religionspädagogik muß auch als Problem der Wissenschaftspraxis verstanden werden. Dies wird besonders am Verhältnis zur Pädagogik deutlich.²⁸

25 So S. Körber, Didaktik der Religionswissenschaft, in: H. Cancik, B. Gladigow und K.-H. Kohl (Hg.), Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe, Bd. 1, Stuttgart u.a. 1988, 195-215.

26 Vgl. J. Lott, Die Beschäftigung mit *fremder* Religiosität als Bestandteil *eigener* religiöser Sozialisation. Religionsunterricht und »interkulturelles Lernen«, in: ders. (Hg.), Religion – warum und wozu in der Schule? Weinheim 1992, 321-340.336; auch K.E. Nipkow, Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem, in: J.A. van der Ven und H.-G. Ziebertz (Hg.), Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen, Kampen/Weinheim 1994, 197-232.210ff.

27 F. Schweitzer, Schule – Religionsunterricht – Identität, in: K. Goffmann und Ch.Th. Scheilke (Hg.), Religionsunterricht im Spannungsfeld von Identität und Verständigung, Münster 1995, 71-88.

28 Zum folgenden vgl. als jüngste Darstellung N. Mette, Religionspädagogik und Pädagogik, in: Ziebertz/Simon, Bilanz, 111-118.

Faktisch scheint sich das Verhältnis zur Pädagogik insofern geklärt zu haben, als von pädagogischer Seite kaum mehr ein Kooperations- oder Gesprächsbedürfnis angemeldet wird. Anders als noch in den ersten Jahren und Jahrzehnten der Nachkriegszeit, als führende Pädagogen kritisch und konstruktiv in Diskussionen um Religionsunterricht oder kirchliche Jugendarbeit eingriffen oder sich zumindest einbeziehen ließen²⁹, sind vergleichbare Äußerungen inzwischen sehr selten geworden. Die Religionspädagogik bemüht sich zwar um eine sorgfältige Rezeption vor allem didaktischer Entwicklungen in der Pädagogik – exemplarisch abzulesen an der stetigen Beachtung der bildungstheoretischen und später der kritisch-konstruktiven Didaktik W.Klafkis³⁰. In der Pädagogik ist eine entsprechende Offenheit für die Religionspädagogik nicht zu beobachten, so daß von einer Einbahnstraße gesprochen werden muß.

Die größere Distanz der Pädagogik gegenüber der Religionspädagogik hat auf der anderen Seite nicht zu einer stärkeren Einbindung der Religionspädagogik in die Theologie geführt. Dies entspricht auch ihrer institutionellen Verankerung: In den meisten Fällen wird sie nicht an theologischen, sondern an pädagogischen Fachbereichen und Hochschulen gelehrt.

Religionspädagogik erscheint daher immer mehr als eine *selbständige Disziplin*, ohne primäre Zuordnung zu anderen Wissenschaften. Historisch und systematisch gesehen gehört sie dennoch, meiner bereits an anderer Stelle vertretenen Auffassung zufolge³¹, unausweichlich sowohl zur Theologie als auch zur Pädagogik. Diese These ist im strengen Sinne zu verstehen: *Die Religionspädagogik gehört vollständig zur Theologie*, zugleich aber auch *ebenso vollständig zur Pädagogik* – eine scheinbar paradoxe Zuordnung, die ich mit dem Begriff einer *inklusiven* und also nicht exklusiven *Einheitsvorstellung* erläutere. Die Einheit der Theologie muß dann ebenso wie die der Pädagogik so verstanden werden, daß sie eine gleichzeitige Zugehörigkeit ihrer Teile zu anderen Wissenschaften nicht ausschließt.

Eine Begründung für diese Verhältnisbestimmung kann auf verschiedenen Ebenen gegeben werden:

– Wissenschaftssystematisch erwächst sie aus der Tatsache, daß beide, Theologie und Pädagogik, disziplinäre Einheit für sich in Anspruch nehmen. Die neuerdings vielbeachtete Suche nach der

29 Stellvertretend genannt seien E. Weniger, Glaube, Unglaube und Erziehung, EvErz 1 (1949), 15-28; K. Mollenhauer u.a., Evangelische Jugendarbeit in Deutschland. Materialien und Analysen, München 1969.

30 W. Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel 1963; ders., Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Weinheim/Basel 1985.

31 Hier wie in den nachfolgenden Absätzen beziehe ich mich zum Teil wörtlich auf F. Schweitzer, Die Einheit der Praktischen Theologie und die Religionspädagogik – Überlegungen zu einer neuen Diskussion, EvErz 43 (1991) 606-619.

Einheit der Praktischen Theologie belegt dies ebenso wie das Unternehmen einer Allgemeinen Pädagogik, deren Geltungsansprüche sich auf alle Theorie und Praxis beziehen, die pädagogisch heißen wollen.³²

– Christentumsgeschichtlich entspricht die doppelt-inklusive Zugehörigkeit der Religionspädagogik den inneren Differenzierungen des neuzeitlichen Christentums, die vor allem im Bereich protestantischer Wirkungsgeschichte sowohl eine christlich-theologische als auch eine nicht-theologische, sich aber gleichwohl christlich verstehende wissenschaftliche Reflexion religiöser Bildung und Erziehung mit sich gebracht haben.³³

– In der *Praxis* gehören zahlreiche religionspädagogische Vollzüge besonders in der Familie, aber auch im schulischen Religionsunterricht zu Bereichen, die theologisch nicht normiert werden können, da sie immer zugleich gesellschaftlich und kirchlich bestimmt sind oder, im schulischen sowie im sozialpädagogisch-subsidiären Bereich, sogar rechtlich zu den zwischen Staat und Kirche gemeinsam zu regelnden Angelegenheiten zählen.

Diese Sicht der Religionspädagogik als integralem Bestandteil von Theologie und zugleich von Pädagogik hat Folgen für die erforderliche Form der rekonstruktiven Selbstklärung, aber auch für die anzustrebende Weiterentwicklung der Disziplin. Sie macht es notwendig, Religionspädagogik pädagogisch und theologisch, aber auch christentumsgeschichtlich und von der gesellschaftlichen Praxis her zu reflektieren.

Der Bezug auf Pädagogik und Theologie ist hierbei nicht exklusiv zu verstehen, sondern lediglich als Bestimmung eines disziplinären Horizontes. Für die religionspädagogische Theoriebildung sind neben Pädagogik und Theologie all diejenigen wissenschaftlichen Erkenntnisse oder praktischen Erfahrungen bedeutsam, die sich aus unterschiedlicher Perspektive (Sozialwissenschaften, Religionswissenschaft, Ästhetik usw.) auf die Prozesse von religiöser Erziehung, Entwicklung, Sozialisation und Bildung beziehen.

32 Vgl. nur K.E. Nipkow, D. Rössler und F. Schweitzer (Hg.), *Praktische Theologie und Kultur der Gegenwart. Ein internationaler Dialog*, Gütersloh 1991; Benner, *Allgemeine Pädagogik*.

33 Zu denken ist hier etwa an J.-J. Rousseau und J.H. Pestalozzi, vgl. K.E. Nipkow und F. Schweitzer (Hg.), *Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*. Bd. 1. Von Luther bis Schleiermacher (ThB 84), München 1991, bes. 170ff.

3 Evaluation I: Ist Religionspädagogik eine erfolgreiche Disziplin? – Grenzen der Theorie in der Selbsteinschätzung

Wer Bilanz ziehen will, kann der Frage nicht ausweichen, ob das zu bilanzierende Unternehmen als erfolgreich bezeichnet werden darf. Dabei zählen rein prozeßbezogene Beobachtungen noch wenig. *Daß* das Geschäft läuft und Produkte nachgefragt werden, verrät nur wenig darüber, ob auch die Ziele erreicht werden, die dem Unternehmen gesteckt sind.

Gelegentlich ist versucht worden, die Religionspädagogik von außen zu evaluieren. Das Evaluationsprogramm kann dann etwa »(systematisch-)theologische Revision« der Religionspädagogik heißen³⁴ – ein Programm, das freilich Gefahr läuft, nur die Maßstäbe einer anderen Disziplin oder einer bestimmten Theologie für die Religionspädagogik verbindlich machen zu wollen³⁵. Demgegenüber liegt auch im vorliegenden Falle der Weg einer Selbstevaluation näher: Ohne Zweifel muß Religionspädagogik sich an den Zielen messen lassen, die sie sich selbst gesteckt hat und steckt. Erst in einem weiteren Schritt soll dann stärker eine Außenperspektive eingenommen werden.

Die Bestimmung der Kriterien für die Bilanz bleibt allerdings selbst dann noch schwierig, wenn nach den eigenen Kriterien von Religionspädagogik gefragt wird. Angesichts der Vielfalt unterschiedlicher Auffassungen von Religionspädagogik ist mit einer ähnlich großen Vielzahl selbstgesteckter Ziele zu rechnen. Lassen sich jenseits dieser Vielfalt dennoch übergreifende Zielsetzungen identifizieren, die dann auch der Bilanz zugrundegelegt werden können?

Drei mögliche Vorgehensweisen kommen dafür m.E. in Frage:

– Am Beispiel der Pädagogik, die sich in den letzten Jahren in Form methoden- und themenbezogener Einzeldarstellungen zu bilanzieren versucht hat, orientiert sich der Versuch, die Religionspädagogik unter dem Aspekt *einzelner Arbeitsrichtungen* zu betrachten.³⁶

34 G. Sauter, Zur theologischen Revision religionspädagogischer Theorien, EvTh 46 (1986) 127-148.

35 So die kritische Antwort von K.E. Nipkow, Religionspädagogik und Religionsdidaktik im Spannungsfeld theologischer und erziehungswissenschaftlicher Entwicklungslinien, in: K. Goßmann (Hg.), Glaube im Dialog. 30 Jahre religionspädagogische Reform, Gütersloh 1987, 51-62, 57.

36 Vgl. u.a. D. Hoffmann und H. Heid (Hg.), Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung, Weinheim 1991.

Diesen Weg geht die von Ziebertz/ Simon herausgegebene katholische, auch evangelische Parallelen berücksichtigende Bilanz³⁷ – mit der Unterscheidung von Grundlegungsfragen (Methoden und Bezugsdisziplinen), Kontexten (u.a. Ökumene, Feminismus, religiöser Dialog), Themen (Bibel, Ethik usw.) und Orten (Familie, Schule usw.). Ein solches Vorgehen braucht hier nicht wiederholt zu werden. Es bleibt sinnvoll, auch wenn der Einwand naheliegt, daß der Zusammenhang oder die Einheit der Religionspädagogik auf diese Weise nicht gleichermaßen vor Augen treten kann wie die Vielfalt unterschiedlicher Arbeitsrichtungen.

– Der auf die Vielfalt der Arbeitsrichtungen gerichteten Bilanz entgegengesetzt, weil gleichsam auf der allgemeinsten Ebene angesiedelt ist der Versuch, die Entwicklung von Religionspädagogik anhand derjenigen Zielsetzungen zu reflektieren, die für diese Entwicklung selbst konstitutiv waren.

Für die protestantische Tradition lassen sich dann vor allem zwei Perspektiven benennen: »Unter dem Aspekt der *inneren Dynamik des Protestantismus* ist zu fragen, ob das reformatorische Erbe bewahrt und im geschichtlichen Wandel ohne Substanzverlust ausgelegt werden konnte. Unter dem Aspekt der *gesellschaftlichen und religiösen Modernisierung* ist zu bedenken, ob die von Schleiermacher und seinen Zeitgenossen vorgezeichneten Synthesen von Religion und religiöser Erziehung nach der Aufklärung fortgesetzt und ob die neuen sozialen und kulturellen Herausforderungen aufgenommen werden konnten«.³⁸ Dieser Weg der Bilanz kann nur in Form einer großräumigen geschichtlichen Betrachtung begangen werden.

– Dem vorliegenden Band liegt eine dritte Möglichkeit zugrunde, ein im ganzen noch zu wenig beachteter »Perspektivenwechsel«³⁹: Ausgangspunkt der Bilanz ist nun nicht mehr einfach die Religionspädagogik, weder in ihrer historischen Entwicklung noch in ihrer aktuellen Gestalt. Versucht wird vielmehr insofern ein Wechsel der Perspektive, als die Menschen in ihren verschiedenen Lebensaltern und Lebenswelten den Zusammenhang definieren, in dem Religionspädagogik betrachtet werden soll.

Wenn die möglichen Adressaten den Zusammenhang definieren, an dem sich Religionspädagogik messen lassen muß, und also nicht umgekehrt die Religionspädagogik ihnen vorgibt, wonach sie sich zu richten hätten, dann führt dies – zumindest der Möglichkeit nach – zu Einsichten, die zu weitreichenden Korrekturen zwingen. So läßt sich beispielsweise vieles berichten, was in der Religionspädagogik für Jugendliche angeboten wird⁴⁰: Religionsunterricht, Konfirmandenunterricht, Jugendarbeit, Jugendseelsorge usw. – eine eindruckliche Bilanz sich entfaltender Professionalität. Nicht aber kann auf diese Weise deutlich werden, was all dies im Leben von Jugendlichen heißt – ob solche Angebote einen für die Jugendli-

37 Ziebertz/Simon, Bilanz.

38 Nipkow/Schweitzer, Religionspädagogik, Bd. 2/1, 20.

39 Vgl. das Vorwort zum vorliegenden Band sowie, zum »Perspektivenwechsel«, Synode der EKD, Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft, Gütersloh 1995.

40 Vgl. dazu F. Schweitzer, Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh 1996 (i.Dr.).

chen spürbaren Unterschied machen oder nicht. Erst wenn das Jugendalter als Zusammenhang in den Blick genommen wird, können die religionspädagogischen Angebote für Jugendliche in realistischer Weise beurteilt werden. Nur dann läßt sich entscheiden, ob die Religionspädagogik Wege gefunden hat, dem Jugendalter in seiner heutigen Gestalt angemessen zu begegnen.

4 Evaluation II: Zwischen Provinzialismus und Regionalität – Grenzen der Theorie in der Außenperspektive

Am Ende des 20. Jahrhunderts brechen Fragen auf, die neues Licht auf die Theorieentwicklung in den letzten 50 Jahren werfen. Selten war wohl in dieser Zeit so deutlich wie heute, daß der von »außen«, von außerhalb der Religionspädagogik eingeforderte oder durch äußere Entwicklungen erzeugte Reflexionsbedarf wächst und daß nach Antworten verlangt wird, die die vertrauten Grenzen von Religionspädagogik als Theorie überschreiten. In mindestens *fünf Hinsichten* ist dies mit Händen zu greifen:

– Noch vor 20 Jahren konnte es als der denkbar weiteste Horizont religionspädagogischer Reflexion gelten, wenn über die eigene Konfession und damit auch über die eigene Kirche in Deutschland hinaus die *Ökumene* als Ausgangspunkt gewählt wurde.⁴¹ Noch ehe aber auch nur die ökumenische Herausforderung beispielsweise durch Integration des Ökumenischen Lernens oder die pädagogische Arbeit des Weltkirchenrats bewältigt werden konnte, erscheint dieser »weiteste« Horizont bereits wieder zu eng. *Interkulturelle* und besonders *interreligiöse* Dimensionen, die von manchen als die eigentlichen Horizonte einer notwendigerweise größeren Ökumene am Ausgang des zweiten Jahrtausends angesehen werden, sind nicht nur weltweit, sondern auch in Deutschland selbst so wichtig geworden, daß Religionspädagogik ohne konstitutive Berücksichtigung dieser Dimensionen gar nicht mehr denkbar scheint.⁴²

So dringlich aber interreligiöser Dialog und interreligiöses Lernen inzwischen erscheinen, so wenig ist bislang geklärt, wie die Religionspädagogik ihre Aufgaben in Theorie und Praxis unter konstitutivem Einbezug dieser Dimensionen erfüllen kann. Selbst die sog. kleine (schulische) Ökumene, die von manchen als selbstverständlich angesehen wird, ruht – von den rechtlichen und kirchenpolitischen Fragen ganz abgesehen – auch in der Religionspädagogik als Wissenschaft keineswegs auf gesichertem Fundament.⁴³ Die Lehrbücher kommen in der Regel noch ganz ohne Informationen über die jeweils andere Seite aus. Die für die Konfessionen bezeich-

41 S. dazu vor allem E. Lange, Kirche für die Welt. Aufsätze zur Theorie kirchlichen Handelns, hg. v. R. Schloz, München/Gelnhausen 1981; Nipkow, Grundfragen Bd. 1.

42 Vgl. Van der Ven / Ziebertz, Religiöser Pluralismus.

43 So jetzt F. Schweitzer und W. Simon, Religionspädagogik im ökumenischen Vergleich. Anstöße zu einer vergleichenden Betrachtung, RpB 1996 (i.Dr.).

nenden religionspädagogischen Grundbegriffe sind aus der jeweils anderen Perspektive nicht geklärt. Interdependenzen in der bildungspolitischen Entwicklung sind ebenso wenig erforscht wie die zahlreichen Wechsel- und Rückwirkungen in der Theorieentwicklung selbst.

– Daß Religionspädagogik auch in *anderen Ländern* betrieben und daß sie dort anders betrieben wird, ist seit langem bekannt. Das argumentative Gewicht von Verweisen darauf, »wie andere Länder es machen«, nimmt jedoch zu, und dies nicht nur in den Kontroversen um den Religionsunterricht. Selbst Urteile des Bundesverfassungsgerichtes wie das über das Kreuz im (bayrischen) Klassenzimmer wären so ohne das Vorbild französischer und amerikanischer Verhältnisse vielleicht nicht denkbar. Die europäische Gemeinschaft gewinnt auch bildungspolitisch an Gewicht.

Eine *international-vergleichende Religionspädagogik*, die sich wissenschaftlich mit religiöser Erziehung und Religionspädagogik in verschiedenen Ländern, Kulturen und Religionen auseinandersetzt, hat sich aber bislang, von einzelnen Ansätzen abgesehen, nirgends herausgebildet.⁴⁴ Trotz der zunehmenden Aufmerksamkeit besonders für die Länder der sog. westlichen Welt erscheint am Ende des 20. Jahrhunderts die Internationalität der Religionspädagogik gerade erst wieder die Standards des frühen 20. Jahrhunderts einzuholen.

– Wie exemplarisch an der kontroversen Diskussion über den Schulversuch Lebensgestaltung-Ethik-Religion (LER) in Brandenburg abzulesen ist, werden auch die Grenzen zwischen *Staat* und *Kirche* oder *Religion* neu vermessen.⁴⁵ Die lange Zeit als auf Dauer tragfähig angesehenen Prinzipien einer staatlichen Unterstützung positiver Religionsfreiheit bei gleichzeitiger Zurückhaltung des Staates in allen Fragen religiöser Gestaltung, die an die Religionsgemeinschaften delegiert wurde, erweisen sich zunehmend als brüchig. Politische, kulturelle und rechtliche, aber auch innerkirchliche und theologische Veränderungen greifen ineinander und lassen ein Klima entstehen, in dem viele der früher etwa im Blick auf den Religionsunterricht nach Art. 7,3 GG so einleuchtenden Argumente leicht nur noch als Argumente pro domo erscheinen – als »leicht durchschaubare« Verteidigung von Privilegien der ungeliebten Kirche.

44 So schon vor mehr als 20 Jahren W.E. Failing, Ansätze einer vergleichenden Religionspädagogik. Eine Problemanzeige, EvErz 27 (1975) 386-398.

45 Vgl. Anm. 24 sowie A. Leschinsky, Vorleben oder Nachdenken? Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch zum Lernbereich »Lebensgestaltung-Ethik-Religion«, Frankfurt/M. 1996.

Daß die Religionspädagogik in dieser Situation eine klärende Funktion übernehmen müßte, liegt auf der Hand. Daß sie es kann, ist nur in dem Maße vorstellbar, in dem sie nicht nur theologisch und pädagogisch zu argumentieren vermag, sondern eben auch rechtlich, kulturtheoretisch und gesellschaftspolitisch. In genau diesen Richtungen hat sich die Religionspädagogik jedoch in den letzten 50 Jahren zunehmend zurückgehalten. Infolgedessen verfügt sie über nur wenig Argumentationsmöglichkeiten, die angesichts der gegenwärtigen Debatte über Religion in der Schule weiterführen könnten.

– Gemessen an der (fach-)öffentlichen Aufmerksamkeit ist eine Verschiebung der *Zuständigkeit wissenschaftlicher Disziplinen* im Blick auf den Zusammenhang von Religion und Werterziehung bzw. Charakterbildung kaum zu übersehen. Nicht nur tritt insbesondere die Religionswissenschaft in Konkurrenz zu einer theologisch begründeten Religionspädagogik – auch Philosophie und philosophische Ethik sowie Pädagogik machen, etwa im Zusammenhang des Ethikunterrichts, Ansprüche geltend⁴⁶. Schul- und bildungspolitische Entwicklungen etwa im Blick auf die Stellung des Ethikunterrichts oder die allein vom Staat verantwortete Einrichtung eines Lernbereiches LER spielen eine wichtige Rolle. Unausweichlich verbinden sich wissenschaftliche Argumente mit Fragen von Macht und Einfluß – bis hin zu der nicht zu unterschätzenden Entscheidung darüber, wer für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer zuständig sein soll und welche Disziplinen also aus- bzw. abgebaut werden sollen.

– Die vielleicht wichtigste Herausforderung nenne ich zum Schluß: das Verhältnis zwischen *ostdeutscher Katechetik* und *westdeutscher Religionspädagogik*. Zu den »äußeren« Herausforderungen zählt sie insofern, als beide Traditionen jetzt füreinander als von außen kommende Herausforderung erscheinen. Noch in den 80er Jahren gab es im Westen kaum ein Bewußtsein davon, in welchem Maße die Regionalität einer Theorie bedeutsam werden kann. Heute dagegen erscheint die Religionspädagogik im Westen aus östlicher Sicht als ein typisch westdeutsches Produkt. *Regionalität* einer Theorie ist aber noch kein *Provinzialismus*. Sie setzt die Theorie nicht außer Kraft. Zumindest wird es jedoch erforderlich, deutlicher zwischen möglicherweise allgemeinen Gehalten und bloß kontextbedingter Selbstverständlichkeit zu unterscheiden.

46 Zur Diskussion s. A.K. Tremel (Hg.), *Ethik macht Schule! Moralische Kommunikation in Schule und Unterricht* (edition ethik kontrovers 2), Frankfurt/M. 1994; auch G. Adam und F. Schweitzer (Hg.), *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen 1996.

Der Katechetik im Osten stand wohl auch vor der Wende klarer vor Augen, daß die eigene Disziplin regionalen Charakter besaß – was ebenfalls nicht besagt, daß sie nur mit situativen statt prinzipiellen Argumenten vertreten worden wäre. Der schon früh von seiten der östlichen Katechetik gegen die westliche Religionspädagogik erhobene theologische Verdacht⁴⁷ hinsichtlich einer allzu großen Nähe zu Staat und staatlicher Schule sowie im Blick auf einen Religionsbegriff, der den christlichen Glauben in ein wie auch immer allgemeines Religiöses aufgehen lasse, machen dies ebenso deutlich wie das Fortwirken der zu DDR-Zeiten entwickelten Positionen hinsichtlich der Einrichtung eines schulischen Religionsunterrichts.

Es läßt sich zwar vorstellen, daß in Deutschland auch in Zukunft unterschiedliche religionspädagogische Traditionen nebeneinander existieren – ein Trend zur *Regionalisierung von Religionspädagogik*, der sich schon jetzt in der Auseinanderentwicklung süd- und norddeutscher Verhältnisse abzeichnet; es wird aber kaum möglich sein, Religionspädagogik auf Dauer ohne einen wie weit auch immer gesteckten *gemeinsamen Rahmen* wissenschaftlich fruchtbar zu betreiben, insbesondere in solchen Zusammenhängen, in denen schon durch die Kooperation von Staat und Kirche rechtlich oder sonst überregional verbindliche Regelungen gefunden werden müssen. Am Beispiel des Verhältnisses zwischen östlichen und westlichen Traditionen wird so erkennbar, daß religionspädagogische Regionalisierung nicht nur von ihrer deklaratorischen Bejahung abhängig ist, sondern daß sie durch einen die Unterschiede nicht leugnenden gemeinsamen Rahmen dauerhaft erst möglich wird.

5 Weiterentwicklung der Religionspädagogik: Perspektiven am Jahrhundertende

Besonders die im letzten Abschnitt genannten Aspekte schließen Aufgaben ein, denen sich die Religionspädagogik verstärkt zuwenden muß. Die bislang eher als Randbereiche wahrgenommenen interkulturellen bzw. interreligiösen, international-vergleichenden, rechtlichen und kulturtheoretischen bzw. gesellschaftspolitischen sowie interdisziplinären Perspektiven rücken in Zukunft dichter an den disziplinären Kern der Religionspädagogik heran. Auch der vom Ost-West-Zusammenhang her geforderte gemeinsame Theoriehorizont als Rahmen für die auch sonst zu erwartende Regionalisierung von Religionspädagogik wird nur unter Beachtung dieser Perspektiven zu gewinnen sein.

47 Beispielsweise bei J. Henkys, Katechumenat und Gesellschaft, in: P.C. Blöth (Hg.), Christenlehre und Katechumenat in der DDR. Grundlagen, Versuche, Modelle, Gütersloh 1975, 73-90: »Der Versuch westdeutscher Katechetiker und Religionspädagogen..., den allgemeinen Religionsunterricht aus dem Wesen der Schule abzuleiten, kann mit unserer Zustimmung schon damit nicht rechnen, weil er einem ausgesprochen regionalen kulturpolitischen Status quo verpflichtet ist« (85).

Die Forderung nach einer Neubestimmung dessen, was als zentral anzusehen sei, bedeutet nicht, daß die traditionellen Fragen nach religiöser Entwicklung, Sozialisation, Erziehung und Bildung oder nach dem Lehren und Lernen im Unterricht obsolet geworden wären. Diese Fragen behalten ihr Gewicht, müssen aber in einem veränderten Horizont beantwortet werden. Abschließend soll dieser Horizont noch einmal in Form von drei Punkten beschrieben werden.

1. Erforderlich ist ein Verständnis von *Religionspädagogik*, das sich auf sämtliche Aspekte religiöser Entwicklung, Sozialisation, Erziehung und Bildung erstreckt, und zwar in allen Bereichen von Gesellschaft, Kirche und Bildungswesen (Kindergarten, Schule usw.). Diese Religionspädagogik muß zugleich in einer weiterreichenden Theorie verankert sein, die sich ganz allgemein auf Entwicklung, Sozialisation, Erziehung und Bildung in theologischer bzw. christlicher Sicht bezieht (*Theorie christlicher Bildungsverantwortung*⁴⁸ o.ä.). Bei dieser die Religionspädagogik umgreifenden Theorie geht es nicht primär um Lehren oder Lernen von Religion und auch nicht um die Religiosität von Kindern und Jugendlichen. Zu klären ist vielmehr das Verhältnis von Religion, Kirche, Erziehung und Bildung in Kultur und Gesellschaft. Dazu gehört dann auch das Verhältnis zum Staat, dessen Bestimmung nicht allein der Rechtswissenschaft bzw. der Rechtsprechung überlassen werden kann.

Wenn sich Religionspädagogik als *allgemeine* Theorie für alle Handlungsfelder zuständig sieht, dann wird sie diesem Anspruch in Zukunft auch deutlicher nachkommen müssen. Dazu ist zweierlei erforderlich: Zum einen wird sie sich in Forschung und Lehre auf alle Felder in Gesellschaft, Kirche und Bildungswesen beziehen und zum anderen wird sie auf Grund des Praxis-Theorie-Verhältnisses Erkenntnisse aus allen diesen Feldern aufnehmen müssen.

Eine so weit gefaßte Religionspädagogik ist ohne ein hohes Maß an *innerer Differenzierung* nicht vorstellbar. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Handlungsfeldern dürfen nicht verwischt, die entsprechenden Begründungs- und Handlungszusammenhänge nicht übergangen werden. Religionsunterricht in der staatlichen Schule und Konfirmandenunterricht in der Kirchengemeinde finden zwar in derselben gesellschaftlichen und kulturellen Situation sowie mit derselben Generation von Jugendlichen statt. Dennoch bedingt der schulische oder gemeindliche Rahmen Unterschiede, die nicht zu vernachlässigen sind.

2. Die in der Religionspädagogik angelegte *Interdisziplinarität* wird bewußter wahrzunehmen sein, wenn Religionspädagogik die von ihr beanspruchte Bezugnahme auf verschiedene wissenschaftli-

che Disziplinen verantwortlich und überzeugend realisieren will. Dies bedeutet, daß sich die Religionspädagogik weniger um eine möglichst starke Stellung als selbständige Disziplin als um eine *enge Verzahnung mit der Forschung und Lehre benachbarter Disziplinen* bemühen sollte.

Nach dem Gesagten gilt dies im Blick auf Pädagogik und Theologie ebenso wie auf Philosophie, Sozialwissenschaften, Rechtswissenschaft, Ästhetik usw., wobei die Eigenart der jeweiligen Beziehung zu beachten bleibt. Übergreifend gilt die Forderung, daß Interdisziplinarität sich nicht in einseitigen Rezeptionsvorgängen, sondern erst in Wechselseitigkeit und Dialog erfüllen kann. Weiterhin versprechen sog. »Tandems«⁴⁹ (Religionspädagogik/Psychoanalyse, Religionspädagogik/Ästhetik usw.) wenig Erfolg, sondern ist die interdisziplinäre Arbeit auf das Gesamt der Religionspädagogik zurückzubeziehen.

3. Vordringlich erscheint schließlich eine *vergleichende Religionspädagogik*, und zwar mit eigenen Vergleichsaufgaben, die sich zumindest teilweise etwa von denen der Vergleichenden Pädagogik unterscheiden. Bei teilweiser Überschneidung sind mindestens vier Aspekte des Vergleichs zu berücksichtigen:

- Im *ökumenischen Vergleich* geht es um das wechselseitige Verständnis von Praxis und Theorie der religiösen Erziehung in den christlichen Konfessionen und Denominationen in Geschichte und Gegenwart.
- Im *interkulturellen und interreligiösen Vergleich* steht die Frage nach Praxis und Theorie der religiösen Erziehung in verschiedenen Kulturen und Religionen im Vordergrund, und zwar sowohl in Deutschland oder Europa als auch in anderen Ländern.
- Ein *regionaler Vergleich* hat zum Ziel, Unterschiede der religiösen oder religionspädagogischen Prägung (Ost-West, Nord-Süd, Stadt-Land usw.) unter dem Aspekt regionaler Voraussetzungen in Deutschland bzw. überhaupt in einzelnen Ländern zu untersuchen.
- Der *internationale Vergleich* setzt ebenfalls geographisch an, nun aber nicht innerhalb eines Landes, sondern mit einem Vergleich von Praxis und Theorie der Religionspädagogik in zwei oder mehr Ländern.

Auch für die hier genannten Perspektiven einer Weiterentwicklung von Religionspädagogik gilt, was eingangs für die Gestalt der Disziplin überhaupt festzustellen war: Was »Religionspädagogik« bedeuten

49 H. Schröer, Theologie, Glaube, Kirche – ein Spannungsfeld. Die Praktische Theologie zwischen Ekklesiologie und sozialwissenschaftlicher Theorie, DtPfrBl 75 (1975) 363-366.

ten und was sie leisten soll, kann nicht einfach gesetzt werden. Zukunftsperspektiven erweisen sich nur in dem Maße als wirksam, in dem sie die in der Gegenwart bereits erkennbaren Erfordernisse und Tendenzen aufnehmen, freilich um sie zu gestalten.

Abstract

The focus of this article is on religious education theory and on religious education as an academic discipline. Starting from the observation that there is little to no agreement in respect to the terminology, the author considers various ways in which the tasks of religious education theory have been discussed and clarified (concepts of religious education, philosophy of science, interdisciplinary relationships). Finally it is shown that religious education theory needs to widen its traditional scope in order to address the wider horizons of political and societal issues, among others at an international comparative level.