

Religionspädagogische Aufgaben angesichts des Wandels institutionellen Christentums

1 Entwicklungen der verfassten Kirche(n) in Deutschland – eine Kurzcharakteristik

Die verfassten Kirchen in Deutschland erfahren seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert, verschärft im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts, einen tiefgreifenden Wandel, zu dessen wichtigsten Indikatoren die folgenden zählen:

- *Quantitativer Rückgang der Kirchenmitgliedschaft*: Mittelfristig werden aller Voraussicht nach weniger als die Hälfte der Bevölkerung Mitglied einer der christlichen Kirchen sein.
- *Qualitativ und strukturell veränderte Ausgestaltung von Kirchenmitgliedschaft*: Unter den Kirchenmitgliedern ist seit den 1970er Jahren eine Vielfalt an Partizipationsmustern und Glaubensverständnissen mit Tendenz zur distanzierten Kirchlichkeit erkennbar geworden.
- *Soziokulturelle und kognitive Dissonanzen zwischen Kirchen und gesellschaftlichen Trendsettern*: Die Kommunikation des Evangeliums, die von den Kirchen geleistet wird, steht in ihrer Formensprache in wachsender Distanz zu jugendkulturellen, innovationsorientierten, das kulturelle Klima prägenden Milieus, insbesondere zu deren ästhetischen und multimedialen Präferenzen. Auch die Inhalte der Kirchen stehen nicht selten in einem Verhältnis kognitiver Dissonanz zur naturwissenschaftlich-technisch, ökonomisch und medial geschulten Vernunft. Eine konstitutive Quelle dieser Dissonanz ist die Traditionsleitung der Institution Kirche in einer nicht mehr traditionsgeleiteten Gesellschaft.
- *Einebnung christlicher Kirchen in die religionsplurale Landschaft*: In der Außenwahrnehmung verlieren die Kirchen zusehends ihre Alleinstellungsmerkmale; die verfassten Kirchen werden zu Bestandteilen einer pluralen Religionslandschaft, anders gesagt: Sie sind Religionsgemeinschaften unter vielen. Im Zuge dessen verlieren konfessionelle Eigenarten der jeweiligen Kirchen, zumindest aus der Sicht kirchenferner und kirchendistanzierter Menschen, ihre Plausibilität.
- *Exemplarische Transformation kirchlicher Praxen in Richtung Teilnehmer- und Subjektorientierung*: Sowohl die Umgestaltung der Seelsorge durch die Klinische Seelsorge-Ausbildung u.Ä. als auch die Variation der Gottesdienstformen, sowohl die Umstellung von Unterricht und Erziehung auf das Bildungs-Paradigma als auch die Debatten um

die Reform der Kirche als Institution weisen – zumindest aufseiten der evangelischen Kirche – seit den 1970er Jahren bemerkenswert einvernehmlich in diese Richtung.¹

Diese für die Kirchen folgenreichen Entwicklungen ergeben sich im Wesentlichen aus den sich wandelnden Verhaltens- und Reflexionsmustern von *Individuen* und den daraus sich aufbauenden, wissenssoziologisch beschreibbaren *Plausibilitätsstrukturen*. Allerdings sind die Kirchen – wie v.a. der letzte Spiegelstrich anzeigt – diesen Wandlungen nicht passiv ausgesetzt: Ihre Mitglieder haben als Bürger einer modernen Gesellschaft Anteil an ihnen; die Institution bzw. deren Repräsentanten reagieren darauf, sei es implizit oder explizit, sei es *volens* oder *programmatisch*, nicht zuletzt uneinheitlich nach Konfession, Region und anderen Faktoren.²

In der theoretischen Reflexion verdichten sich Entwicklungen wie die oben beschriebenen zur Genese »neuer« Strukturen der Lebensführung Einzelner »unter Inanspruchnahme des Christlichen«³: Diese werden in Theoremen beschrieben wie etwa der »Theorie des neuzeitlichen Christentums«, die ein kirchliches von einem privaten und einem öffentlichen Christentum unterscheidet,⁴ dem »Ende der großen Erzählungen«, demzufolge »man den Meta-Erzählungen keinen Glauben mehr schenkt«, oder, anders gesagt, die Pluralität der Auffassungen und epistemischen Prinzipien in der sog. Postmoderne keine gesamtgesellschaftlich tragenden Orientierungen mehr zulässt,⁵ oder auch der Rede von einem »säkularen Zeitalter«, in dem »der Glaube an Gott« nur noch »eine von mehreren Optionen neben anderen darstellt«⁶.

Ekklesiologisch erinnern sowohl die Wandlungsprozesse selbst als auch deren Reflexion daran, dass die »Institution Kirche«, die sich im europäischen Abendland über Jahrhunderte herausgebildet und modifiziert hat, nur eine mögliche, nicht die »einzig wahre« Spielart der Organisation des Christentums darstellt. Sie kann sich keineswegs direkt aus dem –

1 Vgl. zu einem der genannten Felder *Lutz Friedrichs*, Intensiv und unverbindlich. Praktisch-theologische Beobachtungen und Überlegungen zu neuen Gottesdienstformen, in: ThLZ 133 (2008), 1019–1034.

2 Neben den Beiträgen von Norbert Mette und Uta Pohl-Patalong in diesem Band vgl. etwa *Eberhard Hauschildt / Uta Pohl-Patalong*, Kirche (Lehrbuch Praktische Theologie 4), Gütersloh 2013, und *Peter Neuner / Paul M. Zulehner*, Dein Reich komme: Eine praktische Lehre von der Kirche, Ostfildern 2013, v.a. 143ff.

3 Zu dieser Formulierung *Albrecht Beutel*, Protestantische Konkretionen, Tübingen 1998, 5f.

4 So *Dietrich Rössler*, Grundriß der Praktischen Theologie, Berlin / New York 1986, 79ff., im Rückgriff vor allem auf Trutz Rendtorff; dazu *Martin Laube*, Theologie und neuzeitliches Christentum: Studien zu Genese und Profil der Christentumstheorie Trutz Rendtorffs (BhTh 139), Tübingen 2006.

5 *Jean-Francois Lyotard*, Das postmoderne Wissen, (frz. Orig. 1979) Bremen 1982, Zitat 14.

6 *Charles Taylor*, Ein säkulares Zeitalter, (kanad. Orig. 2007) Berlin 2012, hier 14.

seinerseits vielstimmigen – biblischen Fundament des Christentums herleiten und insofern besondere theologische Autorität für sich reklamieren.⁷ Sowohl diachron (historisch) als auch synchron (ökumenisch) ist das Christentum in seinen äußeren Formen und in seinen Selbstverständnissen – von *inhaltlichen* Akzenten und Differenzen ganz zu schweigen – vielfältig und wandelbar,⁸ mehr noch, in seiner jeweiligen Gegenwart ein »Hybrid«⁹.

2 Aufbruch – Rückgang – Verflüssigung von Kirchlichkeit als Herausforderung für religiöse Bildung und Religionspädagogik

Religionspädagogik ist zwar als in der universitären Theologie beheimatete Wissenschaft keine kirchliche Disziplin, doch als berufstheoretisches und -qualifizierendes Fach und als an Religionspädagogischen Instituten von Diözesen und Landeskirchen betriebene Reflexion ist sie organisatorisch und konzeptionell eng auf kirchliches Christentum bezogen. Insofern betrifft das Ergehen der Kirchen und der Strukturwandel des neuzeitlichen Christentums über kurz oder lang die Religionspädagogik (wie alle anderen Disziplinen der Theologie).¹⁰

Religionspädagoginnen und -pädagogen (d.h. die einschlägigen Wissenschaftler/-innen wie die Berufstätigen in verschiedenen Zweigen religionspädagogisch reflektierter Arbeit) dürften nahezu ausnahmslos Mitglied einer Kirche sein; die Lernorte, die an Universitäten, Fachhochschulen oder Fachschulen religionspädagogisch reflektiert werden und auf die sich der Berufswunsch der Studierenden richtet (mehrheitlich das schulische Lehramt, nicht selten die gemeindliche Kinder- und Jugendarbeit oder die Erwachsenenbildung), befinden sich nahezu ausnahmslos in kirchlicher Trägerschaft oder Mitverantwortung; in bildungspolitischen Fragen arbeiten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler vor Ort oder überregional eng mit kirchlichen Gremien zusammen; die Inhalte, auf die sich das religionspädagogische Interesse als Gegenstand von Bildung richtet, sind solche, die in der Theologie reflektiert und in den Kirchen praktiziert werden.

7 Vgl. hier nur *Jürgen Roloff*, *Die Kirche im Neuen Testament* (NTD Ergänzungsreihe 10), Göttingen 1993, und *Jens Schröder*, *Die Anfänge christlicher Kirche nach dem Neuen Testament*, in: *Christian Albrecht* (Hg.), *Kirche* (Themen der Theologie 1), Tübingen 2011, 37–80.

8 Eine komparative Ekklesiologie, die diese Vielfalt überschaubar machen könnte, vermag ich noch nicht zu erkennen; vgl. indes die Typologie eines »Viererefeld[es] der Kirchenfamilien« bei *Hauschildt/Pohl-Patalong*, *Kirche* (s.o. Anm. 2), 241, und den historischen Längsschnitt von *Peter Gemeinhardt*, *Die Kirche zwischen theologischem Anspruch und historischer Wirklichkeit*, in: *Albrecht* (s.o. Anm. 7), *Kirche*, 81–130.

9 *Hauschildt/Pohl-Patalong*, *Kirche* (s.o. Anm. 2), 217f. und 308. Vgl., dies aufnehmend, *Christian Grethlein*, *Kirche – als praktisch-theologischer Begriff: Überlegungen zu einer Neuformatierung der Kirchentheorie*, in: *Pastoraltheologie* 101 (2012), 136–151.

10 Vgl. dazu *Bernd Schröder*, *Religionspädagogik*, Tübingen 2012, § 15.

Wenn die Entwicklung von Kirchen und Christentum in etwa auf der Linie von »Rückgang – Aufbruch – Verflüssigung« erfolgen wie eingangs skizziert, dann verändert dies auf dem Gebiet der Religionspädagogik und der von ihr bedachten Handlungsfelder sowohl die *Quantität* der Lernorte, der Ressourcen, des personalen Engagements für (religiöse) Bildung, als auch deren *Qualität*. Die Herausforderungen, die sich daraus ergeben, sind de facto miteinander verwoben, lassen sich jedoch heuristisch verschiedenen Ebenen zuordnen:

2.1

Gesellschaftlich und systemisch büßt die Bildungs(mit)verantwortung der Kirchen an Reichweite und damit an Steuerungskraft ein. Ihre Positionen repräsentieren nicht mehr die Mehrheit der Bevölkerung und sie können, wenn überhaupt, nur noch mit erhöhtem argumentativem Aufwand gesamtgesellschaftliche Relevanz und Plausibilität beanspruchen. Vielmehr müssen sie ihren Ort in der religionspluralen Landschaft in Kooperation und Abgrenzung von anderen Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften suchen; am Beispiel schulischen Lernens etwa durch das kooperative Nebeneinander verschieden-religiösen Religionsunterrichts oder die Etablierung eines multireligiösen oder religionskundlichen Faches.

2.2

Organisatorisch müssen sich Bildungseinrichtungen in kirchlicher Trägerschaft oder kirchlicher Mitverantwortung – exemplarisch und in verschärfter Form wird dies in Ostdeutschland erkennbar – auf rückläufige Teilnehmerzahlen, damit auf weniger und kleinere Lerngruppen sowie entsprechend zu modifizierende Lernformen einstellen. In den Feldern geteilter Bildungsverantwortung, etwa bei den Kindertagesstätten, im schulischen Religionsunterricht oder an Universitäten, treten verstärkt andere Anbieter auf; nicht selten rücken angesichts dessen evangelische und katholische Einrichtungen enger zusammen – als Beispiel kann die konfessionelle Kooperation im schulischen Religionsunterricht oder der Aufbau ökumenischer Erwachsenenbildungswerke dienen.

2.3

Inhaltlich treten das Nebeneinander und die Konkurrenz der verschiedenen Daseins- und Wertorientierungen immer deutlicher zutage. Sowohl in medialer Kommunikation als auch bei ethischen Diskussionen oder auch bei der Deutung der eigenen Biografie und Erfahrung werden nicht mehr nur christliche, von den Kirchen repräsentierte Denkfiguren und Argumente in Anspruch genommen, sondern auch solche andersreligiöser oder eben »konfessionsloser« Provenienz. Insofern gewinnt die argumentative Auseinandersetzung mit solchen Alternativen, die Gewinnung von Kriterien für die Beurteilung der Qualität verschiedener Deutungs-

muster und, nicht zuletzt, überhaupt die überzeugende Entfaltung der eigenen Deutungsoptionen und ihrer lebenspraktischen Konsequenzen dramatisch an Bedeutung.

In dem Maße, in dem nicht nur die Selbstverständlichkeit von Kirchenzugehörigkeit und Bejahung christlicher Religion, sondern auch die Priorisierung und der Vertrauensvorschuss für Deutungsangebote und Praxen der verfassten Kirchen verloren geht, kehrt sich *cum grano salis* das Gefälle religionspädagogischer Arbeit um: Es geht immer seltener um die nachlaufende Erschließung von Gehalten, die von den Einzelnen durch Taufe, Kirchenmitgliedschaft, Gemeindepärtizipation *de facto* bereits bejaht wurden, sondern es geht um die werbende und anfangshafte Erschließung von Orientierungen, die sich erst einmal als für die je eigene Lebensführung und -deutung relevant und – angesichts möglicher Alternativen – als plausibler, tragfähiger, hilfreicher erweisen müssen.

2.4

Auch *didaktisch-methodisch* gilt es dem Rechnung zu tragen: Folgte etwa die Didaktik des Religionsunterrichts zumindest bis in die 1960er Jahre hinein der Logik des »*fides quaerens intellectum*«, so kehrt sich dies immer deutlicher um: Religionsunterricht übernimmt Aufgaben einer Christentumskunde, einer Einführung in religiöse Sprachlehre (Hubertus Halbfas) oder in religiöse Praxis (Performative Religionsdidaktik); der Tendenz nach gilt dies vielfach auch für den Konfirmandenunterricht und weitere Lernorte.¹¹ Das heißt aber auch: *Didaktisch arrangierte* Religion wird zeitlich wie sachlich prioritär gegenüber *gelebter* Religion; Religion wird in stärkerem Maße Sache von Unterricht als von religiöser Sozialisation.

2.5

Wissenschaftstheoretisch-konzeptionell werfen die Entwicklungen die Frage auf, ob eine Religionspädagogik christlicher Provenienz – die sich *nicht* als eine religionswissenschaftlich fundierte, »allgemeine Religionspädagogik« verstehen will¹² – auf die Bejahung kirchlichen Christentums zielt und, gerade in einer Zeit des Umbruchs, darauf zielen muss. Oder besteht gerade im Spielraum der Freiheit, den religiöse Lernprozesse voraussetzen und nutzen, die Pflicht, Lernenden die Wandelbarkeit des neuzeitlichen Christentums verständlich werden zu lassen und die historisch wie gegenwärtig vielfältigen Formen des Christseins in einer gewissen Bandbreite zu erschließen, damit »Christentum« gerade nicht mit der »Institution Kirche« gleichgesetzt wird, wie sie sich in

11 Zu den didaktischen Grundsätzen, die dabei zur Geltung kommen, vgl. Friedrich Schweitzer in diesem Band.

12 Als Modell skizziert wurde eine solche Religionspädagogik von Günter R. Schmidt, Religionspädagogik, Göttingen 1993, Teil 2; praktiziert und elaboriert wird sie etwa von englischen Religionspädagogen wie John M. Hull und Robert Jackson.

Deutschland herausgebildet hat?¹³ Anders gesagt: Sollten nicht die Religionspädagogik wie die von ihr bedachten Handlungsfelder aktiv an den Suchbewegungen und der Neuformierung des Christentums teilhaben?

Auf allen fünf Ebenen können weder die Religionspädagogik noch die von ihr bedachten Handlungsfelder so auf die Veränderungen in Kirche und Christentum reagieren, dass sie sich ihnen mit pädagogischen Mitteln entgegenstemmen bzw. sie rückgängig zu machen versuchen. Vielmehr gilt es die Veränderungen wahrzunehmen und zu verstehen, theologisch einzuschätzen und Lernende zu einer als christlich ansprechbaren Existenz unter veränderten Bedingungen zu ermutigen bzw. zu befähigen – ein Prozess, der seinerseits im Erfolgsfall die Rahmenbedingungen und die Gestalt kirchlichen Christentums verändert.

3 Aufgaben in der Praxis religiöser Bildung

Vor diesem Hintergrund stellen sich in der Praxis religiöser Bildung neben herkömmlichen und weiterhin anstehenden Aufgaben weitere, bisher nicht hinreichend beachtete. Vier solcher Aufgaben, die primär auf der »inhaltlichen« Ebene zu verorten sind, hebe ich hervor:

3.1 Deutungen von Welt und Leben *aus christlicher Perspektive* profilieren und ihre Komplementarität mit anderen Perspektiven prüfen

Wenn die Deutungsmuster, die in der Gesellschaft begegnen, pluraler werden, entsteht erhöhter Bedarf, die eigene, evangelische oder katholische Deutungsoption zu profilieren. Es gilt pointiert herauszuarbeiten, was es heißt, die Welt und das eigene Leben im Licht des Evangeliums zu interpretieren. Inwiefern sieht man in diesem Licht Anderes oder das Gleiche anders als im Licht etwa naturwissenschaftlich-technischer, ökonomischer oder hedonistischer Betrachtung der Welt und des eigenen Lebens?

Es gehört zu den Eigenarten des Lebens in einer modernen oder postmodernen Gesellschaft, dass nicht eine dieser Perspektiven allein ein angemessenes Verstehen der eigenen Lebenswelt gewährleistet; systemtheoretisch betrachtet, bewegen wir alle uns in verschiedenen Subsystemen, in denen unterschiedliche Perspektiven gefragt sind. Ein Christ, der ein Unternehmen leitet, wird in der Unternehmensleitung zunächst der ökonomischen Perspektive folgen, in seiner Eigenschaft als Presbyter hinge-

13 Diesen Weg beschreitet unter den Religionspädagogen derzeit am profiliertesten Joachim Kunstmann, *Leben eben! Religion für Sinnsucher – eine Anleitung*, Gütersloh 2013.

gen der christlichen. Allerdings ist um der Identität des Einzelnen willen auch kein bloßes Switchen zwischen den Systemen und ihren prioritären Perspektiven möglich: Die Reichweite und den Gewinn der verschiedenen Perspektiven gilt es auszuloten, sie sind als komplementär zu verstehen, nur zum Teil als konkurrierend oder einander ausschließend.¹⁴

Obschon diese Auslotung von Komplementarität und Konkurrenz der Perspektiven letztlich ein individueller Prozess ist, gehört es zu den Aufgaben institutionalisierter religiöser Bildung sie zu stimulieren. Die unerlässliche Voraussetzung dessen ist indes die besagte Profilierung der religiösen bzw. christlichen Perspektive, die es an exemplarischen Themen oder auch als roter Faden zu erarbeiten gilt. Denn: Falls im Laufe der je eigenen Lernbiografie der Eindruck entsteht, die religiöse Perspektive sei (einerseits) blass oder irrelevant, (andererseits) inkompatibel oder wirklichkeitsfremd, dürften Motivation und Teilhabe an weiterem religiösen Lernen erlöschen.

3.2 Angebote der *Lebensführung* aus christlicher Perspektive herausarbeiten und erfahrbar machen

Christliche Religion ist allerdings keineswegs allein eine Deutungsperspektive. »Die Pointe christlicher Theologie [...] ist] praktisch [...] es geht nicht um die Kohärenz eines Gedankengebildes, sondern darum zu erkunden, was es heißt, heißen könnte und heißen sollte, in der Orientierung an Gottes Zuwendung und Zusage zusammen mit anderen in dieser Welt zu leben«.¹⁵ Somit entsteht sachlich gleichursprünglich zum beschriebenen Deutungs- und Prüfbedarf ein erhöhtes Interesse, christliche Religion als Quelle für Angebote der Lebensführung zu erschließen – und zwar *im Rahmen von Lernprozessen in evangelischer, katholischer usw. Bildungs(mit)verantwortung*, nicht außerhalb ihrer.

Solche Angebote der Lebensführung sind im Wesentlichen ethischer Natur (als Zusprüche, Gebote, Tugenden, Werte), asketischer Natur (als bewährte Formen privater Religiosität) oder kommunikativ-gemeinschaftsförmiger Natur (etwa als Gottesdienst, Musik oder kommunitäre Lebensform / Basisgemeinden). Sie sind teils elaboriert und erprobt, teils erst in Entstehung begriffen.

Wenn solche Angebote nicht (mehr) vertraut sind, gehört es in den Radius religiöser Bildung sowohl auf sie hinzuweisen, als auch sie zur Erprobung anzubieten – dies allerdings *in nach Lernorten differenzierter*

14 Ein entwicklungspsychologisches Modell dafür haben entwickelt *Reto Luzius Fetz / Karl Helmut Reich / Peter Valentin*, Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis: eine strukturge-netische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart u.a. 2001. Vgl. als Veranschaulichung an einem elementaren Fall *Bernd Schröder*, Religionspädagogik und Ökonomie, in: *Thomas Klie / Dietrich Korsch / Ulrike Wagner-Rau* (Hg.), Differenz – Kompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit, Leipzig 2012, 171–182.

15 *Ingolf U. Dalferth*, Bestimmte Unbestimmtheit, in: ThLZ 139 (2014), Heft 1, 3–36, hier 5.

Intensität und Verbindlichkeit. Solche Erprobung kann und wird im Falle schulischer religiöser Bildung etwa durch Religionspraxis im Schulleben möglich, im Falle gemeindlicher Bildung, etwa der Konfirmandenarbeit, durch Eröffnung von Teilhabemöglichkeiten und Engagement auf Zeit. Angesichts des Akzeptanzrückgangs tradiierter Formen kommt an allen Lernorten dem *Aufbau einer Vielfalt an Optionen* hohe Bedeutung zu. Denn auch im Blick auf Offerten der Lebensführung ist die Kirche nicht Sachwalterin der Einzahl, sondern der Pluralität – gerade indem sie sich ihre eigene Geschichte und ihre global-ökumenische Weite bewusst hält, bleibt sie offen für »Vielspältiges« (Trutz Rendtorff) und die Dynamik ihrer Lebensführungsangebote. Wenn Kirche und gelebtes Christentum »Resonanzraum« (EKD-Synode Friedrichroda 1997) religiöser Bildung sind, dann ist die Realisierung solcher Lebensführungsangebote, die attraktiv für Kinder, Jugendliche, Angehörige parochialer Milieus usw. sind, ein dringendes Desiderat – ein Desiderat, das keineswegs nur, nicht einmal zuerst von den religionspädagogisch qualifizierten Akteuren, sondern von Gemeinden und funktionalen kirchlichen Diensten zu erfüllen ansteht.

3.3 Einen Habitus der Konvivenz fördern

Lebensdeutung und -führung aus christlicher Perspektive stehen in einer pluralen Gesellschaft nicht allein, sondern in einem Gefüge andersreligiöser und nicht-religiöser Optionen. Das gilt auf verschiedenen Ebenen: auf derjenigen des (abstrakten) Wissens um diese Pluralität, auf derjenigen episodischer Erfahrung solcher Pluralität, etwa bei Reisen, und auf derjenigen lokaler bzw. persönlicher Nachbarschaft.

Religiöser Bildung kommt die Aufgabe zu, jene Kompetenzen aufzubauen, die idealerweise in eine Haltung münden (können): diejenige der Bereitschaft zur »Konvivenz«. Der Religions- und Missionswissenschaftler Theo Sundermeier hat sich dieses Begriffs programmatisch bedient, um zunächst »ökumenische Existenz«, später auch den angemessenen Umgang mit dem Fremden zu charakterisieren. Eine frühe Explikation lautet: »Wir, die wir zusammen leben, helfen einander und lernen voneinander. Das heißt aber auch: Wir feiern miteinander.«¹⁶

Wiederum staffelt sich das, was religiöse Bildung intendieren bzw. leisten kann, nach Lernorten: Im schulischen Religionsunterricht können einschlägige basale Kompetenzen und Wissensbestände aufgebaut werden; Familie und Gemeinde können demgegenüber Praxen vor Augen stellen und zur Teilhabe einladen.

16 Theo Sundermeier, Konvivenz als Grundstruktur ökumenischer Existenz heute, in: Wolfgang Huber / Dietrich Ritschl / ders., Ökumenische Existenz heute, München 1986, 49–100, hier 57.

Unabdingbare epistemische, an allen Lernorten zu fördernde Voraussetzung jenes Habitus ist indes in pluralem Kontext die »reflektierte Positionalität« (Michael Hüttenhoff), deren Aufbau komplementäres Denken, Perspektivwechsel, Empathie einschließt.

3.4 Zugänglichkeit verbessern – religiöse Bildung aus christlicher Perspektive vor Ort vernetzen und öffentlich sichtbar machen

Bildungsarbeit in (Mit-)Verantwortung der Kirche wendet sich in der Regel an die, die schon »in der Kirche« sind; sie bietet oft kaum Übergänge entlang der Biografie oder Anlässe zum Neueinstieg. Zudem geschieht sie in der Regel »versäult« in den verschiedenen Praxisfeldern der Schule, der Parochialgemeinde, der Erwachsenen- und Familienbildungswerke etc., sie bleibt dort für die Öffentlichkeit weithin unsichtbar; geleitet und reflektiert wird sie in Verwaltungszweckbauten.

Angesichts dieser Missstände gilt es die Zugänglichkeit religiöser Bildung zu verbessern, etwa durch anfangshafte Bildungsarrangements für Familien, durch Einladung zu einem je neuen Anfang (wie ihn bspw. die Glaubenskurse verschiedener Provenienz derzeit bieten), durch mediale, niedrigschwellige Präsenz¹⁷. »Vor Ort« tut darüber hinaus sowohl Vernetzung not als auch Gestaltgebung. Wäre nicht beispielsweise die Gründung und Errichtung von regionalen kirchlichen »Häusern des Lernens« eine infrastrukturelle Lösung für beides, die auch entsprechende inhaltliche Initiativen mit sich brächte bzw. unterstreichen würde?¹⁸

Die genannten vier Aufgaben zielen auf verstärkte Erkennbarkeit des Christlichen, auf die Betonung von Lebensdeutung wie -führung, auf Positionierung im pluralen Kontext, auf einladende Erschließung. Man kann dies der Sache nach die »missionarische« (im Sinne von: an der *Missio Dei* teilhabende) Komponente religionspädagogisch zu reflektierender Handlungsfelder nennen – allerdings scheint mir dieser Begriff mehr Türen zu schließen als zu öffnen.¹⁹ Im Rückgriff auf die regulative Idee »Bildung« werden jene Aufgaben im Medium von Unterricht und Erziehung so wahrgenommen, dass sie den Lernenden Freiraum eröffnen, sich mit den angebotenen Inhalten auseinanderzusetzen und die ihnen zugesprochene Freiheit in Verantwortung zu eigen zu machen.

17 Dazu etwa JRP 28 (2012) »Gott googeln? Multimedia und Religion«.

18 Das Desiderat wird durch den Umstand unterstrichen, dass die Architektur schon von Schulen, geschweige denn von solchen multiplikativen Häusern des Lernens kaum dokumentiert oder auch nur thematisiert wird; anregend Joachim Kahlert / Kai Nitsche / Klaus Zierer (Hg.), *Räume zum Lernen und Lehren: Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung*, Bad Heilbrunn 2013.

19 Zur Diskussion am Beispiel der Erwachsenenbildung siehe Johannes Zimmermann (Hg.), *Darf Bildung missionarisch sein?* (Beiträge zu Evangelisation und Gemeindeentwicklung 16) Neukirchen-Vluyn 2010.

4 Aufgaben für die religionspädagogische Theoriebildung

Diesen vier Herausforderungen für die Gestaltung religiöser Bildung in der Praxis entsprechen Aufgaben für die religionspädagogische Theoriebildung, die hier in Abbeviatur anzusprechen sind:

4.1 Angesichts der Transformationskrise einen religionspädagogischen Beitrag zur Hermeneutik christlicher Religion leisten

Die Deutungsperspektive christlicher Religion ergibt sich nicht allein durch Rekonstruktion geschichtlich und systematisch-theologisch zur Geltung gebrachter Theologoumena und Denkfiguren, sondern auch durch das Bestreben, diese aus der Perspektive heutiger Individuen und von ihrem Bedarf an Lebensdeutung und -führung her zu hinterfragen und zu erschließen.²⁰ In dieser Umkehrung der theologischen Reflexionsrichtung rücken Ethische und Praktische Theologie unter Einschluss der Religionspädagogik eng zusammen; das Programm doppelseitiger Erschließung von individuellen Selbstdeutungen und Fortschreibung von Theologie harrt indes noch der Ausarbeitung.²¹

4.2 In religionspädagogischem Interesse Erbe und Gegenwart christlicher Lebensführungsoptionen aufarbeiten

Lebensführungsoptionen aus christlicher Perspektive sind – in der evangelischen und orthodoxen Theologie selten, in der römisch-katholischen häufiger – unter dem Disziplinbegriff »Aszetik« und – durchweg – unter demjenigen der »Ethik« reflektiert worden. Weder aus der einen noch aus der anderen Fachtradition kommen gegenwärtig Impulse, die sich zu Optionen verdichten – Optionen wie sie etwa aus der altkirchlichen Taufpraxis, aus dem Lutherischen Berufsethos, aus Albrecht Ritschls »Unterricht in der christlichen Religion«, aus der Spiritualität von Taizé zu gewinnen waren.²² Es geht in dieser Suchbewegung nicht primär um

20 Bernd Schröder, In welcher Absicht nimmt die Praktische Theologie auf Praxis Bezug? Überlegungen zur Aufgabenbestimmung einer theologischen Disziplin, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche 98 (2001), Heft 1, 101–130, hier 129f.

21 Kinder- und Jugendtheologie beschränken sich cum grano salis noch zu sehr darauf, das religiöse Denken von Kindern und Jugendlichen empirisch zu erheben, ohne es mit der theologischen Tradition in ein wechselseitig kritisches Gespräch zu bringen.

22 Vgl. etwa Wolfgang Lück, Lebensform Protestantismus, Stuttgart 1992; Lucian Hölscher, Geschichte der protestantischen Frömmigkeit, Göttingen 2005; Corinna Dahlgrün, Christliche Spiritualität: Formen und Traditionen der Suche nach Gott, Berlin u.a. 2009; Peter Bubmann / Bernhard Sill (Hg.), Christliche Lebenskunst, Regensburg 2008.

historische Vergewisserung, sondern um die Gewinnung einer Spur im Christentum, die weniger argumentativ als vielmehr expressiv angelegt ist: Christentum als Lebensstil,²³ der eine Mehrzahl individueller Stile nicht nur zulässt, sondern freisetzt.

4.3 Historisch, empirisch und vergleichend Modelle der Konvivenz anbieten

Dem Habitus der Konvivenz, den religiöse und weltanschauliche Pluralität in der Praxis verlangt, entspricht in der religionspädagogischen Theoriebildung die kooperative und vergleichende Befassung mit religiöser Bildung in den verschiedenen konfessionellen, religiösen und weltanschaulichen Traditionen und Kontexten. Im Zuge dessen kommt in den Blick der religionspädagogischen Theorie etwa die Vielfalt der Christentümer und ihres jeweiligen pädagogischen Engagements oder diejenige der Religionen und ihres »religionspädagogischen« Erbes.²⁴

4.4 Der Isolierung der Religionspädagogik innerhalb der Praktischen Theologie wehren

Mit der Genese der »Gemeindepädagogik« in den 1970er Jahren und der Zusammenführung der verschiedenen, lernort-spezifischen religionspädagogischen Theorieschneisen seit den 1990er Jahren ist die Aufgabe angegangen worden, der Versäulung im Feld des pädagogischen Handelns entgegenzuwirken.

Im religionspädagogischen Theoriediskurs liegt die Herausforderung derzeit weniger darin, der Versäulung der verschiedenen »religionspädagogischen« Handlungsfelder einen Riegel vorzuschieben, als vielmehr darin, der Versäulung von »Bildung« (Religionspädagogik) neben Gottesdienst (Homiletik/Liturgik), Medienarbeit (Publizistik), Lebensführung (Aszetik /Ethik), Kirchenreform (Kybernetik) usw. entgegenzuarbeiten. Es gilt, einerseits die in diesen Feldern enthaltenen (religions-) pädagogischen Aufgaben zu identifizieren, andererseits religionspädagogisch zu reflektierendes Handeln ins Gefüge jener anderen Handlungsfelder einzuzeichnen.²⁵ Der Transformationsprozess des Christentums

23 Siehe etwa Bernd Schröder, *Fides quaerens expressionem*, in: *International Journal of Practical Theology [IJPT]* 6 (2002), 169–197, und Dietrich Korsch, *Religion mit Stil*, Tübingen 1997.

24 Als Beitrag dazu verstehe ich beispielsweise die »Religionspädagogischen Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen«, hg. von Harry Harun Behr, Katja Böhme, Daniel Krochmalnik und Bernd Schröder, bisher 5 Bde., Berlin 2009ff.

25 Ein exemplarisches Strukturmuster bieten Hauschildt/Pohl-Patalong, *Kirche* (s.o. Anm. 2), 436f. Grethlein, *Kirche* (s.o. Anm. 9), 148ff., entfaltet das besagte Anliegen über die Zusammenschau dreier grundlegender Kommunikationsmodi und

erfordert integrale, nicht disziplin-, sondern problemorientierte theologische Theoriebildung.

5 Schluss

Religiöse Bildung und religionspädagogische Theoriebildung haben je auf ihrer Ebene die Aufgabe, ihren Rezipienten die Transformationsprozesse des neuzeitlichen Christentums durchsichtig zu machen und zur bewussten Teilhabe daran zu befähigen bzw. zu ermutigen. Im Zuge dessen aktualisiert Religionspädagogik eine ebenso biblische wie reformatorische Einsicht – nämlich diejenige, dass christliche Lebensführung und -deutung nicht einer Heilsinstitution bedarf (schon gar nicht einer, die unverkennbar kontextuell bedingt Gestalt gewonnen hat), sondern einer *ekklesia*, einer Vergemeinschaftung, die den Einzelnen darin unterstützt, eine als christlich ansprechbare Existenz zu führen und überindividuelle Aufgaben zu erfüllen.

Angesichts von Umbrüchen tradierter Kirchlichkeit erinnert ein Diktum des Ignatius von Antiochien aus dem 2. Jahrhundert an diesen Grundsinn religionspädagogischer Arbeit: »Lasst uns lernen [...] dem Christentum gemäß zu leben«²⁶. Die Kirche ist Medium der »Kommunikation des Evangeliums«, nicht Selbstzweck – dementsprechend ist Religionspädagogik nicht ihr Instrument, sondern Kooperationspartner und kritisches Gegenüber; beide, Kirche(n) wie Religionspädagogik, haben teil an der Transformation des Christentums.

verschiedener Sozialformen dieser Kommunikation, die von der verfassten Kirche zu unterstützen sind vgl. die Pointe seiner »Praktische[n] Theologie« (Berlin / New York 2012, 569).

26 Ignatius, Brief an die Magnesier 10,1, zit. bei Schröder, Religionspädagogik, 37.