

Religions-Pädagogik

Bestandsaufnahme und Perspektiven einer theologischen Disziplin

Konsolidierungsgewinne der Religionspädagogik – aber Zuspitzung der Legitimationsprobleme des Religionsunterrichts

Die Entwicklungslinien der Religionspädagogik als wissenschaftlicher Disziplin lassen in den letzten drei Jahrzehnten eine gewisse Konsolidierung erkennen. Schon in den späten 1980er Jahren zeichnete sich ab, dass die mit der epochalen Durchsetzung des „themen- und problemorientierten Religionsunterrichts“ verbundenen konzeptionellen Auseinandersetzungen in den 1970er Jahren weitgehend zugunsten der Anerkennung eines pluralen „Ensembles didaktischer Strukturen“¹ zum Stillstand kamen. Innerhalb dieses Ensembles schärfte die Symboldidaktik², deren Impulse in semiotischer³ und kultur- und sprechakttheoretischer⁴ Perspektive aufgegriffen und erweitert werden konnten, das religiöse Proprium der Religionsdidaktik deutlicher, als es in einem „problemorientierten“ Religionsunterricht gelingen konnte, dessen (ja durchaus beachtliches) theologisches Profil *in der Praxis* weitgehend abgeblendet blieb. Zugleich gewann das Fach durch eine bildungstheoretische Fundierung neue – durchaus spannungsreiche – Anschlussmöglichkeiten sowohl an die systematische Theo-

¹ Peter Biehl sieht die Religionsdidaktik nach der Zeit der Konzeptionsmonopole charakterisiert durch das „Zusammenspiel zwischen traditionserschließender, symboldidaktischer und problemorientierter Struktur“ als dem „integrative(n) Kern eines offenen Ensembles didaktischer Strukturen“ (Ders., Religionsdidaktische Konzeptionen; in: Gottfried Bitter / Rudolf Englert / Gabriele Miller / Karl Ernst Nipkow [Hg.], Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 445).

² Maßgeblich: Peter Biehl (unter Mitarbeit von Ute Hinze und Rudolf Tammeus), Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg, Neukirchen-Vluyn 1989; Ders., Symbole geben zu lernen, Bd.2, Zum Beispiel Brot, Wasser und Kreuz, Beiträge zur Symboldidaktik und Sakramentendidaktik, Neukirchen-Vluyn 1993; ders., Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik, Neukirchen-Vluyn 1999.

³ Grundlegend: Michael Meyer-Blanck, Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik, Rheinbach ²2002.

⁴ Ein Überblick: Bernhard Dressler / Thomas Klie: Strittige Performanz. Zur Diskussion um den performativen Religionsunterricht; in: PTh 6/2007, 241–254; siehe auch: Bernhard Dressler, Performanzen des Glaubens in der Religionspädagogik; in: VuF 2/2009, 64–75.

logie *als auch* an den erziehungswissenschaftlichen Bildungsdiskurs.⁵ Eine differenziertere Sicht der weiterhin wirksamen Orientierung an den Problemen der sozialen, politischen und kulturellen Lebenswelt verband sich mit der Abwendung vom Säkularisierungstheorem hin zur Pluralismusthematik.⁶ Zur Vollständigkeit dieser kurzen Bestandsaufnahme gehört, dass die von Klaus Wegenast bereits 1968 geforderte „empirische Wendung“⁷ nunmehr in einer Fülle empirischer Untersuchungen realisiert wird, nicht nur, aber nicht zuletzt auch im Zuge der sog. „Kinder“- und „Jugendtheologie“. Und schließlich ist die Disziplingeschichte der Religionspädagogik aufgrund der Veröffentlichungen aus dem „Arbeitskreis Historische Religionspädagogik“⁸ so sorgfältig aufgearbeitet wie nie zuvor.

Der Anschein einer konsolidierten Disziplin wird nun allerdings dadurch irritiert, dass diese Entwicklung zeitweise mit einer heftigen Debatte über die Zukunft des Religionsunterrichts (im Folgenden: RU) in den 1990er Jahren einherging, deren Gründe und Probleme keineswegs als ausgetragen gelten können. Die Wiedervereinigung Deutschlands hatte es möglich und notwendig gemacht, erneut nach der Plausibilität und dem Geltungsbereich des Grundgesetzartikels 7.3 bzw. der Ausnahmeregelung der sog. „Bremer Klausel“ (Art. 141) zu fragen. Diese Debatte erfolgte bekanntlich nicht allein zwischen kirchlichen und laizistischen Positionen, sondern riss auch innertheologische Gräben auf, wenn etwa Gert Otto für einen „RU für alle“ warb.⁹ Man kann fragen, ob die weitgehende Erfolglosigkeit solcher Vorstöße nicht vor allem daran hing, dass sich *politisch* keine Zweidrittelmehrheit gegen den konfessionellen RU als *res mixta* zwischen Staat und Religionsgemeinschaften fand und findet. Und nur zögerlich lässt die katholische Kirche in einigen Regionen Formen konfessioneller Kooperation zu. Aber die wachsende religiöse Pluralität, vor allem auch die Zunahme konfessionsloser Schülerinnen und Schüler, abgesehen von Ostdeutschland jedenfalls dramatisch in den großstädtischen Bal-

⁵ Systematisierend: Peter Biehl / Karl Ernst Nipkow, Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster 2003; Dietrich Korsch, Bildung und Glaube. Ist das Christentum eine Bildungsreligion?; in: NZSTh 36 (1994), 190–214.

⁶ Karl Ernst Nipkow, Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1988.

⁷ Klaus Wegenast, Die empirische Wendung in der Religionspädagogik; in: EvErz 2/1968, 111–124.

⁸ Exemplarisch: Michael Wermke (Hg.), Transformation und religiöse Erziehung: Kontinuitäten und Brüche der Religionspädagogik 1933 und 1945, Jena 2011. Siehe auch Friedrich Schweitzer / Henrik Simojoki, Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und ihre Identität. Mit einem Beitrag von Werner Simon, Gütersloh und Freiburg/Basel/Wien 2005; Friedrich Schweitzer / Henrik Simojoki / Sara Moschner / Markus Müller, Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften, Freiburg i. Br. 2010.

⁹ Gert Otto, Allgemeiner RU – RU für alle. Sieben Thesen mit Erläuterungen; in: Jürgen Lott (Hg.), Religion – warum und wozu in der Schule?, Weinheim 1992, 359–374.

lungsgebieten, führt zunehmend zu Deregulierungen in einer rechtlichen Grauzone. Verfassungsrechtlicher Status und faktische Akzeptanz des RU treten auseinander. Verschärfend wird hinzukommen, dass die Inklusion, deren sich abzeichnende Entwicklung die Bildungsinstitutionen auf lange Sicht beschäftigen wird, jede, eben auch die religiös-konfessionelle Segregation zunehmend in Frage stellen wird.

Nun treten diese Legitimationsprobleme hinsichtlich nur *eines* religiöspädagogischen Praxisfeldes, der öffentlichen Schule, auf – ein für Deutschland charakteristisches Phänomen. So hält Christian Grethlein die weitgehende Konzentration der religiöspädagogischen Diskussion auf schulische Themen (statt darüber hinaus auf das kirchliche Bildungshandeln und die familiale Erziehung und Sozialisation) für „ein Unikum in der Entwicklung der Kommunikation des Evangeliums im Modus von Lehr- und Lernprozessen“, das nur im Kontext staatlicher Schulpolitik „und der engen Verbindung von Kirche und Staat ... zu verstehen“ sei. Gert Ottos Vorschlag einer radikalen Umstellung des Fachs auf „Religionskunde“ sieht Grethlein als „konzeptionelle Konsequenz“ eben dieser Konstellation.¹⁰

Was die Religionspädagogik als Disziplin an Systematizität und Sachgehalt gewinnen kann, wenn die Verengung auf den schulischen RU aufgesprengt wird, zeigt sich exemplarisch an dem beeindruckenden Gesamtentwurf von Bernd Schröder, den man als eine Art krönenden Abschluss der zurückliegenden Konsolidierungsphase lesen kann.¹¹ Andererseits: Das *Gewicht* der Religionspädagogik als wissenschaftlicher Disziplin hängt institutionell nach wie vor weitgehend an ihrer Bedeutung für die Ausbildung von schulischen Religionslehrkräften und ist insofern auch zukünftig stark an die Entwicklungsperpektiven des RU gebunden. Deshalb, aber auch aus Gründen des begrenzten Umfangs, beschränke ich mich hier auf die Erörterung von schulbezogenen Problemen. Die vielleicht entscheidende Frage lautet dann: Wie (und in welcher Form) kann der RU an staatlichen Schulen weiterhin (und als islamischer RU neuerdings) von den Religionsgemeinschaften mitverantwortet werden, statt einer staatlichen „Wertevermittlung“ überantwortet zu werden (wie es sich in der Berliner Debattenlage um einen obligatorischen Ethik-Unterricht abzeichnete), in der *Religion* thematisch entweder ganz verschwindet, oder (bestenfalls) sozialintegrativ (eben als „Wertevermittlung“) instrumentalisiert wird? Wie kann sich der RU dabei deutlich als staatlich institutionalisierter, wenn auch von den Religionsgemeinschaften mitbestimmter, Bildungsprozess behaupten und von kirchlicher Katechese (substanzuell, curricular und metho-

¹⁰ Christian Grethlein, *Praktische Theologie*, Berlin/Boston 2012, 270.

¹¹ Bernd Schröder, *Religionspädagogik*, Tübingen 2012. Schröder verschränkt historische und systematische Untersuchungsperspektiven und gewinnt aus der problemgeschichtlichen Perspektive systematische Stärke. Das Lehrbuch ist ein großer, Maßstäbe setzender Wurf.

disch) unterschieden halten? Je nachdem, ob und wie das gelingt, wird der schulische RU entweder eine Minderheitsveranstaltung werden und Art. 7.3 wird als eine Art „Artenschutzartikel“ verstanden werden müssen, oder er modifiziert seine sog. „Konfessionalität“ noch weiter im Hinblick auf die wachsende Teilnahme kirchenferner, konfessionsloser, oft religionsferner Schüler.¹²

Nun gestalten sich zugleich in der bislang wenig erforschten Unterrichtswirklichkeit die Entwicklungen nach aller Erfahrung ohnehin anders, als es in den Wolkenregionen der Theorie diskutiert wird. So konnte z. B. in einem Unterrichtsforschungsprojekt des katholischen Religionspädagogen Rudolf Englert eine deutliche Tendenz zur „Versachkundlichung“ des RU festgestellt werden.¹³ Man könnte diesen Befund, der durch Erfahrungen im Umfeld der Schulpraktika der Lehramtsstudiengänge bestätigt zu werden scheint, mit aller Vorsicht so deuten, dass sich die scharfe konzeptionelle Differenz zwischen konfessionellem und religionskundlichem Unterricht in der Schulwirklichkeit kaum niederschlägt. Die Lehrkräfte scheinen sich aus pädagogisch motivierter Sorge vor einer konfessorischen Übergriffigkeit zurückzuhalten und bringen, vermutlich auch aufgrund mangelnder theologischer Kompetenz, kaum fachliche Expertise zur Verdeutlichung der lebensweltlichen und existenziellen Relevanz der christlichen Tradition ein. Zudem lässt der Unterricht wenig kognitive Aktivierungen mit dem Ziel der Bildung von Urteilsfähigkeit erkennen, sondern scheint eher dem gängigen Urteil des „Laberfachs“ zu entsprechen.

Dieser Entwicklungstendenz, wenn sie denn allgemein zuträfe, ließe sich ebenso wie der Delegitimierung konfessionell getrennter Religionslerngruppen kritisch und mit angemessenem Problembewusstsein *entweder* nur mit einer entschlossenen Öffnung des RU in Richtung auf eine Art von „Religionskunde“ für alle begegnen, in der zumindest gelernt werden könnte, bloße Meinungsäußerungen von kenntnisbasierten Sachurteilen zu unterscheiden. *Oder* der RU könnte (mit den dafür ausgebildeten Lehrkräften) stärker als bisher in Richtung auf die Vermittlung der Fähigkeit kompetenter Inanspruchnahme des Grundrechts auf positive Religionsfreiheit wirken und zugleich die existentielle Relevanz seiner daseinshermeneutischen Perspektive als *Bildungsangebot* (also ohne kerygmatisch-missionarische, aber auch ohne auf bestimmte „Einstellungen“ zielende erzieherische Intention) präzisieren, d. h. seine Ziele in einer

¹² Hierzu grundlegend: David Käbisch, Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung, Tübingen 2014.

¹³ Rudolf Englert, Wie kommen Schüler/innen ins Gespräch mit religiösen Traditionen? Eine Untersuchung religionsdidaktischer Inszenierungsstrategien; in: Ulrich Riegel / Klaas Macha (Hg.), Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken, Münster / New York / München / Berlin 2013, 248–265. Die Schwierigkeit selbst anspruchsvollen Religionsunterrichts im Umgang mit konzeptionellen Standards zeigt sich auch in den Analysen in: Bernhard Dressler / Thomas Klie / Martina Kumlehn, Unterrichtsdramaturgien. Fallanalysen zur Performanz religiöser Bildung, Stuttgart 2012.

Verbindung von Partizipations- und Deutungskompetenz profilieren.¹⁴ Das setzt eine Klärung der Theologizität der Religionspädagogik voraus. Eine solche Klärung wird freilich im Kontext von Bildung nicht ohne eine stärkere fundamentaltheologisch-religionstheoretische Orientierung der Religionspädagogik möglich sein.

Religionspädagogik als „Kommunikation des Evangeliums“?

Bernd Schröder bezeichnet als den „Gegenstandsbereich der Religionspädagogik im Allgemeinen“ die „Kommunikation von Religion“, und als „Gegenstandsbereich der Religionspädagogik aus protestantischer Perspektive im Besonderen (...) die Kommunikation des *Evangeliums* im Medium von Lernprozessen, sei es Sozialisation, sei es Unterricht oder Erziehung, sei es Bildung“, und sieht eben so den Anspruch der „Theologizität“ der Religionspädagogik begründet.¹⁵ Schröder greift hierbei auf die von Ingolf U. Dalferth¹⁶ für die Theologie allgemein und von Christian Grethlein¹⁷ für die Praktische Theologie (einschließlich der Religionspädagogik) als Schlüsselbegriff vorgeschlagene Funktionsbestimmung zurück. Auf das „*Evangelium*“ beziehe sich die Religionspädagogik im Sinne des „christlichen Wirklichkeitsverständnisses“. Schröder präzisiert dabei hinsichtlich der Besonderheit der „Kommunikation des *Evangeliums* im Medium von Lernprozessen“, dass die Religionspädagogik „gleichwohl“ den Religionsbegriff nicht verabschieden könne, insofern sie nach wie vor „„Religion“ in der Vielfalt ihrer lebensweltlichen Erscheinungsformen bzw. religiöse Sozialisation, Erziehung und Bildung wahrzunehmen, zu interpretieren und auf ihre Gestaltbarkeit im Sinne dieses (sc. christlichen) Wirklichkeitsverständnisses hin zu bedenken“ habe, dabei aber zugleich „um die Unverfügbarkeit der „Kommunikation des *Evangeliums*“ wisse.¹⁸

Bei Grethlein schließt die Programmformel der „Kommunikation des *Evangeliums*“ an die Zielbestimmung des RU als „Befähigung zum Christsein“ an.¹⁹ Insofern Bildungsprozesse geradezu dadurch definiert sind, dass sich die Edukanden auch gegen die in ihnen thematisierten Gehalte müssen wenden können, würde ich diese Zielbestimmung erst in einem offeneren Möglichkeitshorizont der Befähigung zur urteilsfähigen Inanspruchnahme des Grundrechts auf Religionsfreiheit (was die Entscheidung *gegen* eine religiöse Lebens-

¹⁴ Siehe hierzu: Bernhard Dressler, Religionspädagogik zwischen Bildungstheorie und Kompetenzdidaktik; in diesem Buch S. 47–71.

¹⁵ Schröder, Religionspädagogik, a. a. O., 10 u. 12f.

¹⁶ Ingolf U. Dalferth, Evangelische Theologie als Interpretationspraxis. Eine systematische Orientierung, Leipzig 2004, bes. 90–113.

¹⁷ Grethlein, Praktische Theologie, a. a. O., 2. und 3. Teil.

¹⁸ Schröder, Religionspädagogik, a. a. O., 10f.

¹⁹ Christian Grethlein, Fachdidaktik Religion, Göttingen 2005, 271–280.

praxis einschließt) aufgehoben und präzisiert sehen. Mit dieser Maßgabe lassen sich religiöse Lernprozesse auch deutlicher so gestalten, dass in ihnen religiöse Überzeugungen begegnen können, ohne auf diese Überzeugungen zu verpflichten, Positionalität also ohne Indoktrinationsverdacht möglich ist. Zugleich wird damit anerkannt, dass der christliche *Glaube* im Unterschied zum kulturellen Zeichensystem der *Religion* kein Resultat eines intentionalen Lernprozesses sein kann. Das entspricht pädagogisch auch dem analogen Sachverhalt, dass mentale Zustände und Gesinnungen ganz generell bewussten Willensakten entzogen sind. Sie dürfen nicht das Ziel pädagogischer Interventionen sein, wenn diese nicht die Freiheit der Edukanden unterlaufen sollen. So wie man sich nicht dazu entschließen kann zu glauben, oder dieses Glaubewollen zum Ziel eigenen Lernens zu machen, so kann *Glaube* kein operationalisierbares Resultat der didaktischen Anstrengung einer Lehrperson sein. Pädagogische und theologische Gründe fallen hier zusammen.

Grethlein vermittelt die „Kommunikation des Evangeliums“ mit didaktischen Überlegungen zum Einen hinsichtlich der nach wie vor auch in der Lebenswelt der Jugendlichen empirisch-religionssoziologisch zu erhebenden Präsenz einer Gebetspraxis und kirchlicher Kasualien. So können die für „christliche Liturgie grundlegende(n) Kommunikationsvollzüge wie Beten und Gesegnet-Werden (...) in bildungstheoretischem Zusammenhang *kriteriologische* (kursiv B. D.) Beachtung (finden).“²⁰ Dem stimme ich zu, insofern auf diese Weise der Kern christlich-religiöser Praxis erschlossen und reflektiert werden kann.²¹ Zum Anderen bezieht er sich auf die neutestamentliche Überlieferung, wonach die Kommunikation Jesu sich vornehmlich in den drei Formen des Lehrens und Lernens (v. a. in Gleichnissen), gemeinsamer Feiern und der „Hilfe zum Leben“ (v. a. durch Heilungen) gezeigt habe.²² Indem sich religiöse Bildung am „Zusammenhang der drei Kommunikationsweisen“ orientiere, „gehören liturgische und diakonische ebenso wie narrative und diskursive Elemente in den Religionsunterricht.“²³ Nun darf aber der Rückbezug auf Jesu Lehren, Feiern und Helfen die Unterscheidung zwischen der Verkündigung Jesu von Nazareth und dem Evangelium von Jesus Christus nicht verdecken. Zudem scheint mir die „Kommunikation des Evangeliums“ nur dann ein erschließungskräftiger Begriff für den Kommunikationsraum religiöser Bildung zu sein, wenn damit nicht zugleich die für das Christentum maßgeblichen neuzeitlichen Dis-

²⁰ Grethlein, Praktische Theologie, a. a. O., 273.

²¹ Vgl. Bernhard Dressler, Performative Religionsdidaktik: Theologisch reflektierte Erschließung von Religion; in: Dressler/Klie/Kumlehn, Unterrichtsdramaturgien, a. a. O., 15–42, hier 38f.

²² Grethlein, Praktische Theologie, a. a. O., 324ff.

²³ Christian Grethlein, „Learning by doing?“ Elemente gelebten Glaubens im Religionsunterricht. Zum Ansatz einer performativen Religionsdidaktik; in: Ludwig Rendle (Hg.), *Glaube der verstehbar wird ... Kommunikabilität des Glaubens als religionsdidaktische Herausforderung*, München 2012, 105.

tinktionen zwischen Verkündigung und Lehre verschliffen werden, die in der erzählten Welt der Evangelien noch ebenso ununterschieden sind wie in der vorneuzeitlichen Katechese. Vor allem: Christlich-religiöse Bildung darf nicht auf die Akzentuierung ihrer schwierigen (vor allem in *thematischer* Hinsicht schwierigsten), aber unverzichtbaren *christologischen* Dimension verzichten.

Ich würde hier die Probleme der bildungstheoretischen und religionspolitischen Akzeptanz und der Rezeptionsoffenheit anders gewichten. Insgesamt scheinen mir die von Grethlein vorgetragenen Überlegungen zur Lehrbarkeit der „Kommunikation des Evangeliums“ den mit der Unterscheidung von Glaube und Religion eröffneten Präzisionsgewinn zu unterlaufen. Auf die „Ergebnisoffenheit“ einer „auf Verständigung angelegt(en)“ Kommunikation hinzuweisen, reicht hier m. E. ebenso wenig aus, wie die Freiwilligkeit der Teilnahme als Bedingung für „die Balance zwischen den schulischen Rahmenbedingungen und den besonderen Herausforderungen des Religionsunterrichts auf Grund seiner Inhalte“ zu sehen.²⁴ Das religionsdidaktische Ziel der „Befähigung zum Christsein“ ist zumindest nicht davor gefeit, gegenüber Distanzierten oder Konfessionslosen (die doch aber in den evangelischen RU ausdrücklich „eingeladen“ sind²⁵) als übergriffig zu erscheinen. Mit Blick auf das Leitkonzept der „Kommunikation des Evangeliums“ wäre genauer darauf zu achten, dass zwischen der im Unterricht durch die Lehrkräfte repräsentierten Theologizität und der religiös eher unterbestimmten Rezeptionsperspektive der Schülerinnen und Schüler unterschieden wird. Und unter den spezifischen Bedingungen des Lernorts Schule ist doch deutlicher zu akzentuieren, dass im Unterricht die Kommunikation des Evangeliums nicht ohne die didaktisch inszenierte (Meta-) Kommunikation über die Kommunikation des Evangeliums zu denken ist.

Religionspädagogik als theologische Disziplin der bildenden Erschließung von Religion

Bedeutsam für Grethleins Position sind seine Bedenken hinsichtlich des Religionsbegriffs, der sich (so mit Bezug auf Falk Wagner) zu exklusiv mit der modernen Individualitätskultur verbinde, als dass er mit dem Selbstverständnis des durch andere sozialkulturelle Welten geprägten Islam vereinbar sei.²⁶ Hier nun macht Grethlein erstaunlicherweise mit Blick auf die Einführung des islamischen RU die damit verbundene *schulische* Perspektive maßgeblich für die Religionspädagogik insgesamt. Aber gerade im Blick auf die Schule als einem Ort religiöser Bildung wäre doch der Gedanke stark zu machen, dass unsere

²⁴ Grethlein, Praktische Theologie, a. a. O., 275f.

²⁵ So schon die EKD-Denkschrift: Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Gütersloh 1994, 64.

²⁶ Grethlein, Praktische Theologie, a. a. O., 174.

kulturelle Tradition (immer noch) von Religion derart imprägniert ist, dass der RU an öffentlichen Schulen, soll es ihn überhaupt geben, mit eben dem Religionsbegriff kompatibel sein muss, „wenn man nur auch in Rechnung stellt, dass es nirgendwo ungeschichtliche, kontextfreie Begriffe gibt.“²⁷ Zugunsten einer Islamischen Unterweisung auf den Religionsbegriff für den christlichen RU zu verzichten, hätte die gleiche Logik, wie auf RU an öffentlichen Schulen überhaupt zu verzichten, sobald das christliche Religionsmonopol schwindet.²⁸ Zumal die Programmformel „Kommunikation des Evangeliums“ in der Öffentlichkeit unvermeidlich noch exklusiver wahrgenommen werden würde als „Religion“.

Bei aller hinlänglich bekannten Schwierigkeit muss ein mit Bildungsprozessen im öffentlichen Raum kompatibler Religionsbegriff geltend gemacht werden können, der zugleich die exemplarische Spezifizierung der christlichen Religion im Unterricht zulässt. Das Problem stellt sich, ganz abgesehen von Helmuth Kittels Schlachtruf „Nie wieder Religionsunterricht!“ zur Restauration der „Evangelischen Unterweisung“ nach 1945²⁹, nicht neu. So hat etwa Karl Ernst Nipkow, worauf auch Bernd Schröder hinweist, in seinen epochalen „Grundfragen der Religionspädagogik“ von 1975 „der Grundlegung der Religionspädagogik in einem allgemeinen Religionsbegriff“ widersprochen, weil damit die historische Bedingtheit des Religionsbegriffs verkannt und der Gegenstandsbereich der Religionspädagogik überdehnt werde.³⁰ Es ist aber die

²⁷ Dietrich Korsch, Religion – Identität – Differenz; in: Loccumer Pelikan, 1/2003, 8. Und weiter: „Ungeliebt, umstritten, partikular – die Vorbehalte und Einwände gegen den Begriff ‚Religion‘ sind nicht zu übersehen. Und doch gibt es einen ganz praktischen und durchschlagenden Grund für die Unverzichtbarkeit des Begriffs – und das ist der Religionsunterricht an unseren öffentlichen Schulen.“

²⁸ Darüber hinaus wäre danach zu fragen, ob und wie die Bedingungen der Möglichkeit eines verfassungskonformen islamischen RU in der Entwicklung eines europäischen Islam liegen, der sich der modernen westlichen Kultur öffnen würde. Möglicherweise könnte dann auch entspannter über die in der islamischen Tradition ja gar nicht von vorneherein auszuschließende Anschlussfähigkeit an den abendländischen „Religions“-Begriff diskutiert werden.

²⁹ Helmuth Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung (1947), Berlin 1957.

³⁰ Karl Ernst Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. I, Gütersloh 1975, 139. Die parallele systematische Rehabilitation des Religionsbegriffs etwa in der (nicht als kulturo-protestantisch zu verdächtigenden) hermeneutisch orientierten „Dogmatik des christlichen Glaubens“ von Gerhard Ebeling (Bd. I, Tübingen 1979), blieb bei Nipkow abgelenkt. In der Religionspädagogik hat erst Christoph Bizer mit seinem energischen Rekurs auf die *Gestalt* religiöser Kommunikation (siehe z. B.: Kirchgänge im Unterricht und anderswo. Zur Gestaltwerdung von Religion, Göttingen 1995) den Religionsbegriff didaktisch fruchtbar gemacht. Schröder (Religionspädagogik, a. a. O.: § 12 „Religion und ihre Lernbarkeit“, 196–213) gibt einen instruktiven Überblick über unterschiedliche Fassungen des Status von „Religion“ in Theologie und Religionspädagogik, mit der Tendenz, den christlichen „Glauben“ bzw. die „Kommunikation des Evangeliums“ in der *Gestalt* von Re-

Frage, ob mit dieser – wie Schröder meint – Zurückweisung des „Paradigma(s) der religionswissenschaftlichen Grundlegung“³¹ zugleich auch eine fundamentaltheologisch-religionstheoretische Orientierung der Religionspädagogik verworfen bleiben muss, ohne deshalb für eine religionskundliche Öffnung (oder, je nach Standpunkt: Verengung) des RU zu plädieren, die ja aber wenigstens ein Minimum an Kenntnisvermittlung sichern könnte.

Hier hilft ein historisch-systematischer Blick weiter, insofern nicht nur für die Praktische Theologie, sondern auch für die Religionspädagogik die neuzeitliche „Unterscheidung von Theologie und Religion“³² grundlegend erscheint, wonach Religion und Theologie weder zu identifizieren, noch gegenseitig auszuspielen, sondern spannungsvoll aufeinander zu beziehen sind. Damit ist zugleich auch die religionspädagogisch zentrale Aufgabe formuliert, die sich in der Gegenwart verschärfende Differenz zwischen kirchlich-theologischen Lehrsätzen und den empirischen Formen gelebter Religion wahrzunehmen, und zwar so, dass Religionslehrkräfte „in die Lage versetzt“ werden, „die von der Theologie unterschiedene Welt der gelebten Religion selbst thematisch werden zu lassen.“³³ An frühe Reflexionsformen dieses Ausdifferenzierungsprozesses schloss Schleiermachers theologisches Reformprogramm an, mit dem Theologie als „Theorie der religiösen Praxis“ konzipiert „und als solche zugleich auf Praxis bezogen wie von ihr distinguiert“ wurde³⁴: Theologie ist auf diese Weise (anders als z. B. die Religionsphilosophie) nicht *thematisch* zu definieren, sondern als eine „positive“ Wissenschaft zu verstehen, die *funktional* auf eine vorgängige religiöse Praxis bezogen ist.³⁵ Die praktische Aufgabe der Theologie ist dann die Förderung der lebensweltlichen Religionspraxis, nicht als deren Normierung, aber als Versuch, ihr mit professioneller, in wissenschaftlicher Ausbildung fundierter Kompetenz Prägnanz- und Kohärenzgewinne zuzuspielen. Theologie kann unter den Bedingungen der Gegenwart über die wissenschaftliche Fundierung des kirchenleitenden Handelns hinaus auf

ligion für lernbar darzustellen. Siehe dabei besonders den Abschnitt 1.3: „Unterscheidung von Religion und Theologie, Religiosität und Glaube.“

³¹ Schröder, Religionspädagogik, a. a. O., 156.

³² Botho Ahlers, Die Unterscheidung von Theologie und Religion. Ein Beitrag zur Vorgeschichte der Praktischen Theologie im 18. Jahrhundert, Gütersloh 1980.

³³ Christian Albrecht, Zur Stellung der Praktischen Theologie innerhalb der Theologie – aus praktisch-theologischer Sicht; in: Christian Grethlein / Helmut Schwier (Hg.), Praktische Theologie. Eine Theorie- und Problemgeschichte, Leipzig 2007, 16.

³⁴ Volker Drehsen, Neuzeitliche Konstitutionsbedingungen der Praktischen Theologie. Aspekte der theologischen Wende zur sozialkulturellen Lebenswelt christlicher Religion, Gütersloh 1988, Bd.1, 86.

³⁵ Friedrich Schleiermacher, Kurze Darstellung des theologischen Studiums (1. Auflage 1810), hg. von Heinrich Scholz, Darmstadt 1973: Aufgabe der Theologie insgesamt (also aller ihrer durch Spezialisierung ausdifferenzierten Formen) ist die „Lösung einer praktischen Aufgabe“ im Rahmen einer „gemeinsame(n) Beziehung auf eine bestimmte Glaubensweise.“ (§1).

die autonome, staats- und politikunabhängige Kontinuierung des Religionssystems bezogen werden, ohne die auch die Lebensbedingungen des christlichen Glaubens beeinträchtigt wären. Und eben in diesem normativ-positionellen (nicht normierenden!) Bezug auf eine religiöse Praxis ist weiterhin die Unterscheidung der Theologie von Religionsphilosophie, Religionswissenschaft und Religionssoziologie begründet. In der gleichen Richtung lässt sich m. E. Ingolf U. Dalfether verstehen, wenn er als das Ziel theologischer Arbeit nicht die Steigerung der „Wahrscheinlichkeit des Glaubens ..., sondern des Geschehens und Verstehens der christlichen Kommunikation des Evangeliums und damit der Fortsetzung christlicher Kommunikation des Evangeliums“ formuliert.³⁶ Als kulturelle *Praxis* ist Religion damit auch für die Religionspädagogik nicht mehr lehrhaft-thematisch konstitutiv, sondern in jenem *modalen* Sinne, in dem sich erst der Eigensinn der Religion allgemein und der christlichen Religion im Besonderen von anderen kulturellen Praxen kategorial unterscheiden lässt: Religion als „Kultur des Verhaltens zum Unverfüglichen“³⁷ und in Form „diskursiver Tatbestände“³⁸

Für die Reflexion schulischer Bildungsprozesse (weniger für die Begründung ihrer stofflich-thematischen Gegenstände), in denen Religion als eine Weltbeobachtungsperspektive neben den Weltbeobachtungsperspektiven anderer Fächer eingespielt wird, drängt sich der religionstheoretische Vorschlag Niklas Luhmanns auf, Religion als eine Form der Realitätsverarbeitung mit Bezug auf die Unbeobachtbarkeit der Welt und die Unverfügbarkeit des Selbst zu betrachten: Religion ist die Beobachtung des Unbeobachtbaren.³⁹ Es ist unmöglich, als Teil des Ganzen den Sinn des Ganzen zu entdecken oder zu erfassen. Es gibt keinen „Blick von Nirgendwo“.⁴⁰ Ein Geschöpf aus schon aus logischen Gründen nicht der gesamten Schöpfung ansichtig werden. Aber die Frage nach dem Sinn des Ganzen ist ja nicht ohne weiteres stillzustellen. Religiöser Sinn, der auf die Beobachtung des Unbeobachtbaren verweist, besteht nicht primär aus moralischen Regeln oder semantischen Traditionen. Auch deshalb muss in religiöser Hinsicht zwischen Wahrnehmung und Kommunikation unterschieden werden.

³⁶ Ingolf U. Dalfether, Evangelische Theologie als Interpretationspraxis. Eine systematische Orientierung, Leipzig 2004, 93.

³⁷ Herrmann Lübbe, Religion nach der Aufklärung. Graz/Wien/Köln. 1986, 149 (kursiv: B. D.).

³⁸ Joachim Matthes, Auf der Suche nach dem Religiösen. Reflexionen zu Theorie und Empirie religionssoziologischer Forschung; in: *Sociologia Internationalis* 1992, 129–142.

³⁹ Vgl. Niklas Luhmann, Die Religion der Gesellschaft, hg. v. André Kieserling, Frankfurt a. M. 2000, 19f., 29, 35 u. 40. Betrachtet man Religion in dieser epistemischen Hinsicht neben den (deshalb ja nicht nachrangigen) Aspekten kultureller (und kultischer) Praxen, kann auch der Einwand in den Hintergrund treten, mit „Religion“ werde in eurozentrischer Perspektive ein christlich imprägnierter Begriff verabsolutiert.

⁴⁰ Bei Thomas Nagel wird damit zugleich eine naturalistische Weltsicht für unmöglich erklärt. Vgl. Ders, Der Blick von nirgendwo, Frankfurt a. M. 2012 (Orig.: *The View from Nowhere*, 1986).