

Bezüge zwischen schulischer und außerschulischer Religionspädagogik und ihre Bedeutung für theologische Studiengänge

von
Christian Grethlein

Abstract

Evangelische Theologie umfasst von ihren reformatorischen Anfängen an das Vermittlungsanliegen. In der gegenwärtigen Hochschulreform (Bologna-Prozess) stößt sie auf ein Programm, das de facto die Frage der Wahrheit (und Gerechtigkeit) ausklammert, sich aber in die humanistische Tradition stellt, die hieran orientiert war. Zugleich werfen Veränderungen an unterschiedlichen Lernorten Probleme auf, die einer an Vermittlung interessierten Theologie nicht gleichgültig sein können. So gewinnt die religionspädagogische Reflexion in allen theologischen Studiengängen an Bedeutung und ist nicht auf die Ausbildungen zum/zur Religionslehrer/in oder Pfarrer/in zu beschränken.

1. Ausgangspunkt: Theologie¹

1.1. Die Kritik an der klerikalen Vermittlungsinstanz und die Abgrenzung gegenüber spiritualisierenden Tendenzen nötigten die reformatorischen Theologen zu eigenen Bemühungen um die Vermittlung christlichen Glaubens.

1.2. So impliziert reformatorische Theologie seit ihrem Beginn didaktische Reflexionen. Die in heutigen Studienordnungen geläufige Trennung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik verfehlt dieses reformatorische, von Friedrich Schleiermacher in kirchentheoretischer Modifizierung enzyklopädisch aufgenommene² Grundanliegen und ist für evangelische Theologie ungeeignet. Sie suggeriert nämlich, dass es eine Theologie ohne Vermittlungsinteresse gäbe.

1.3. Demgegenüber bemühten sich die Reformatoren von Anfang an in unterschiedlicher Weise um Bildungsprozesse. Neben seinen bekannten Schulschriften³ wandte sich Martin Luther mit seinem Kleinen Katechismus an die Hausväter; zugleich wurde dieser Grundlage von schulischem und – nach Einrichtung eines Konfirmandenunterrichts – gemeindlichem Lernen.⁴ Es sind also von Anfang an die Lernorte Familie, Schule und Gemeinde im Blick, wobei die beiden letzten institutionell erst später auseinandertreten.

1.4. Inhaltlich erforderte der Wegfall der monastischen Lebensform als vorbildlich für Christsein ein neues Leitbild. Diesbezüglich resümiert Martin Luther im Großen Katechismus: „Darümb hat ein iglicher Christen sein Leben lang zu lernen und zu

¹ Vgl. GRETHLEIN 2007, 503-525.

² SCHLEIERMACHER 1973, § 5: „Die christliche Theologie ist sonach der Inbegriff derjenigen wissenschaftlichen Kenntnisse und Kunstregeln, ohne deren Besitz und Gebrauch eine zusammenstimmende Leitung der christlichen Kirche, d.h. ein christliches Kirchenregiment, nicht möglich ist.“ Und § 6: „Dieselben Kenntnisse, wenn sie ohne Beziehung auf das Kirchenregiment erworben und besessen werden, hören auf, theologische zu sein, und fallen je der Wissenschaft anheim, der sie ihrem Inhalte nach angehören.“

³ „An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung“ (1520); „An die Ratsherren aller Städte deutschen Lands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“ (1524); „Eine Predigt, daß man Kinder zur Schulen halten solle“ (1530).

⁴ Zur Transformation des Erziehungsmonopols von den Eltern zur Obrigkeit bei Luther vgl. WRIEDT 2008, 57-75; 69f.

uben an der Taufe.⁵ Diese taufbezogene und damit zugleich christologische und biographische Ausrichtung des Lernens findet bei Luther ihren konkreten Ausdruck durch Segnen und Gebet.⁶

1.5. Im Zuge disziplinärer Differenzierung hat sich die Religionspädagogik gegen Ende des 19. Jahrhunderts als eigenständiges theologisches Fach herausgebildet. Doch bedeutet dies – wie bei den anderen theologischen Fächern – keine exklusive Zuständigkeit, sondern eine schwerpunktmäßige Beschäftigung mit einer besonderen Aufgabe, deren Bearbeitung aber auch den anderen Disziplinen aufgetragen ist. Denn – wie in 1.1. und 1.2. gezeigt – gehört die didaktische Frage konstitutiv zu Evangelischer Theologie.⁷

2. Ausgangspunkt: Studienreform

2.1. Die Öffnung der Hochschulen, vorbereitet durch eine Verbreiterung des Zugangs zu den weiterführenden Schulen,⁸ stellt neue Anforderungen an die Organisation und Ausrichtung der Studiengänge. Der sog. Bologna-Prozess ist der europaweite, gleichwohl in den einzelnen Ländern recht unterschiedlich adaptierte Versuch, hierauf zu reagieren.⁹

2.2. Als wesentlicher Impetus sowohl für die gesamte Universitätsreform im Anschluss an die Bologna-Erklärung von 1999 als auch die konkrete, wesentlich am Kriterium der „employability“¹⁰ ausgerichtete Reform einzelner Studiengänge wird in den einschlägigen Dokumenten der „Wettbewerb“ genannt. Den europapolitischen Hintergrund hierfür stellt das 1995 veröffentlichte „Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ dar.¹¹

2.3. Zugleich reklamieren aber wichtige Grundlagentexte für die gegenwärtige Hochschulreform wie die zur 900-Jahrfeier der Universität in Bologna 1988 von Universitätspräsidenten und -rektoren verabschiedete Magna Charta Universitatum, die in der von Staatsvertretern elf Jahre später unterzeichneten Bologna-Erklärung zustimmend zitiert wird, den Zusammenhang der Reformbemühungen mit der „Tradition des europäischen Humanismus“. Sie nennt – über den Wettbewerbsgedanken weit hinausreichend – den Beitrag der Bildung an Universitäten „zum Erhalt des umfassenden Gleichgewichts der natürlichen Umgebung und des Lebens“.

⁵ BSLK 699, 27-29; vgl. auch BSLK 705, 47-706, 26.

⁶ Das wird in den gegen Ende des Kleinen Katechismus stehenden Teilen „Wie ein Hausvater sein Gesinde soll lehren, morgens und abends sich segenen“ (BSLK 521f.) und „Wie ein Hausvater sein Gesinde soll lernen, das Benedicite und Gratias sprechen“ (BSLK 522f.) exemplarisch vorgeführt.

⁷ Vgl. hierzu mit allerdings teilweise erheblich anderen Akzentuierungen die Beiträge in ROTHGANGEL / THAIDIGSMANN 2005. In meinen Überlegungen spiegelt sich dagegen die enzyklopädische Differenzierung von BROWNING 1991, der zwischen einer die ganze Theologie umfassenden „fundamental practical theology“ und einer auf konkrete Handlungsfelder wie Gottesdienst usw. bezogenen „strategical practical theology“ unterscheidet. Religionspädagogik gehört demnach mit dem grundlegenden reformatorischen Vermittlungsanliegen in den Bereich der „fundamental practical theology“, mit ihrer konkreten Reflexion auf Praxisfelder religiöser, christlicher und kirchlicher Bildung, Erziehung und Sozialisation in den Bereich der „strategical practical theology“.

⁸ Vgl. WEHLER 2008, 373-385.

⁹ Zur konkreten Realität der Studienreform vgl. die Mikrostudie von ROTHGANGEL 2008, 145-159.

¹⁰ Vgl. WIEPCKE 2009, 435-445.

¹¹ Vgl. LINDNER 2008, 43-51.

2.4. Verfolgt man die hier gelegte Spur der humanistischen Tradition weiter, stößt man schnell auf Philipp Melanchthon. Bei ihm stehen „Wahrheit und Gerechtigkeit“ im Zentrum seines Verständnisses von Universität und Wissenschaft.¹² Konkret begründet er dies in dreifacher Weise: als Ziel der Wahrheitssuche gilt ihm das „gut leben“; weiter erscheint sie ihm als Gott besonders wohlgefällig; und schließlich schwärmt der sonst eher spröde Praeceptor Germaniae von der „unglaublichen Lust“, die die Erkenntnis der Wahrheit „jedem geistig Gesunden“ bereite.

2.5. Demnach enthält die mit dem sog. Bologna-Prozess verknüpfte Studienreform hinsichtlich der Grundorientierung recht unterschiedliche Implikationen. Der expliziten Ausrichtung auf „Wettbewerb“ steht die jedenfalls in Anspruch genommene humanistische Tradition entgegen, die an „Wahrheit und Gerechtigkeit“ orientiert ist. Da letztere – wie das Beispiel Melanchthon zeigt – aufs engste mit der Reformation verbunden ist, resultiert daraus eine deutliche Verantwortung für Evangelische Theologie und damit für die Gestaltung theologischer Studiengänge.

3. Herausforderungen für theologische Studiengänge¹³

3.1. Die vor allem in der Gemischten Kommission/Fachkommission I zur Reform des Theologiestudiums und dann auf den Plenarversammlungen des Evangelisch-Theologischen Fakultätentages diskutierten Probleme der Modularisierung und Stufung theologischer Studiengänge waren an konkreten, vor allem durch die Kultusministerkonferenz angestoßenen Themen orientiert, und zwar reaktiv bis abwehrend.¹⁴ Lediglich der Begriff der „theologischen Kompetenz“, wie ihn wesentlich Eilert Herms als damaliger Vorsitzender der Fachkommission I in die Diskussion einbrachte,¹⁵ erscheint als eigenständiger Reformimpuls. Nicht zuletzt seine inhaltliche Fokussierung auf kirchliche Lehre¹⁶ verhinderte aber, dass er prägende Bedeutung für die konkrete Studienreform bekam.¹⁷

3.2. Demgegenüber stehen theologische Studiengänge mit den Berufszielen Pfarr- und Lehramt vor weitergehenden Herausforderungen durch lebensweltliche Veränderungen.¹⁸ Denn die Evangelischer Theologie inhärente Vermittlungsaufgabe (s. 1.) erfordert einen steten Bezug auf die Lebenswelt als den „Inbegriff einer Wirklichkeit, die erlebt, erfahren und erlitten wird“¹⁹ und die so auch die Einstellungen der Menschen prägt. Hinsichtlich der religionspädagogischen Ausbildung können diese lernorttheoretisch benannt werden.²⁰

¹² Vgl. MELANCHTHON 1536, 298-306. Zum theologischen Hintergrund der reformatorischen Bildungsbemühungen vgl. WRIEDT 1997, 155-184.

¹³ Vgl. speziell für den Pfarramtsstudiengang GRETHLEIN 1998, 224-231.

¹⁴ Vgl. BEINTKER 2005, 159-177.

¹⁵ Vgl. GEMISCHTE KOMMISSION 1993, 19ff.

¹⁶ Der Begriff der theologischen Kompetenz enthielt folgende „fünf aufeinander aufbauende(n) Momente [...]: Kenntnis und Verständnis der kirchlichen Lehre, Identifikation mit dieser Lehre, Fähigkeit zur kommunikativen Vermittlung, Vermögen zur öffentlichen Vertretung und Fähigkeit zur Fortentwicklung der eigenen Kompetenz“ (MEIREIS 1997, 124).

¹⁷ Das lässt sich exemplarisch anhand der Diskussion um die sog. Spirituelle Kompetenz zeigen, ein Konzept, das zwar in der Fachkommission und im Fakultätentag nicht aufgenommen wurde, aber eine zunehmend größere Rolle in einzelnen Landeskirchen vor allem in der Ausarbeitung des Konzepts „Geistliche Begleitung“ spielt (vgl. z.B. GREINER 2007).

¹⁸ Vgl. zur Bedeutung dieses Bezugs für eine Fachdidaktik in Auseinandersetzung mit der Universitätskritik von Peter Glotz: ROTHGANGEL 1998, 227-245.

¹⁹ SCHÜTZ/LUCKMANN 1984, 11; vgl. FAILING 1998, 172-176.

²⁰ Vgl. zum dahinter stehenden Konzept GRETHLEIN 2009, 7-92.

3.2.1. Am Lernort Schule ist die Tendenz zur Ganztagschule unübersehbar. Vor allem die mittlerweile selbstverständliche Erwerbstätigkeit bei Erwachsenen beider Geschlechter macht – unabhängig von den jahrzehntelang in Deutschland geführten ideologischen Diskussionen – eine Ausdehnung der täglichen Schulzeit (einschließlich schulisch organisierter Betreuung) notwendig.

Dazu treten unabwiesbare Herausforderungen auf traditionell in der Sozialpädagogik bearbeiteten Gebieten. Stichworte wie Migrationshintergrund und Armutsrisiko vor allem Alleinerziehender deuten wenigstens den Horizont an.

Insgesamt stellt sich für Schule die Integrationsaufgabe neu, und zwar sowohl hinsichtlich der bestehenden Schulen angesichts des Pluralismus als auch der seit der UN-Deklaration „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (seit 26.03.2009 in Deutschland verbindlich) unabwiesbaren Forderung der Inklusion.

Bei vielen dieser Veränderungen treten außerunterrichtliche Formen in der Schule verstärkt ins Blickfeld. Religionspädagogisch bekommen neben unterrichtsbezogenen Projekten Schulgottesdienste bzw. religiöse Feiern, Schulseelsorge, Schulsozialarbeit und schulnahe Jugendarbeit verstärkte Bedeutung.²¹ Dabei ist oft die Kooperation mit Kirche förderlich, aber auch mit Familie wichtig.

3.2.2. Am Lernort Familie sind ebenfalls tief greifende Veränderungen zu konstatieren. Insgesamt vollzieht sich eine Pluralisierung der Lebensformen, in denen Kinder in Deutschland heranwachsen. Stichworte wie Alleinerziehende und Patchwork-Familien weisen auf wichtige Entwicklungen hin.

Erst langsam tritt die Bedeutung der demographischen Veränderungen in den Blick. Die Metapher der Bohnenstangen-Familie²² weist auf das Nebeneinander von mindestens drei, zunehmend vier Generationen in einem Familienverband hin. Vor allem mit den Großeltern, die mittlerweile für die meisten Heranwachsenden in Deutschland selbstverständlich sind, weitet sich der Blick auf multilokale Familienstrukturen mit sozialisatorischer Bedeutung. Schließlich geht die konfessionelle und teilweise auch religiöse Homogenität in den Familien zurück. Kinder erleben so bereits in den Herkunftsfamilien religiösen Pluralismus in einem vor zwei Generationen in Deutschland noch unvorstellbaren Ausmaß.

In dieser Situation ist das bereits 2004 von Michael Domsgen angemahnte²³ (weitgehende) Fehlen des Bezugs schulischen Unterrichts auf Familie bedauerlich, und zwar sowohl hinsichtlich einer (zunehmend auch in der Schulpädagogik geforderten) Kooperation als auch der Unterrichtsinhalte.

3.2.3. Mit den im Vorhergehenden skizzierten Entwicklungen hängen wichtige Veränderungen im Bereich von Kirche und ihren Organisationsformen zusammen.

Insgesamt wird die Bedeutung der kirchlichen Organisationen marginaler, und zwar sowohl in der Öffentlichkeit als auch im privaten Bereich. Die Reduktion des Feiertagscharakters des Buß- und Bettags oder das Zurückdrängen eines konfessionellen Religionsunterrichts (in Brandenburg und Berlin) sowie das seit vierzig Jahren hohe Niveau der Kirchenaustritte weisen darauf hin.

²¹ Vgl. SCHRÖDER 2006, 11-26 (v.a. die Übersichtstabelle auf 24).

²² Vgl. LAUTERBACH 2004, 223.

²³ Vgl. DOMSGEN 2004, 330f.

Langsam scheint sich in manchen Gegenden die zugeschriebene in eine gewählte (bzw. abgewählte) Kirchenmitgliedschaft zu transformieren. Dafür spricht nicht zuletzt das Ansteigen der sog. Wiedereintritte.²⁴

Bei den kirchlichen Organisations- und Ausdrucksformen zeichnen sich Pluralisierungsprozesse ab. Neue Organisationsformen wie Personal- oder Richtungsgemeinden sowie ein zunehmend ausdifferenziertes sog. Zweites (liturgisches) Programm²⁵ sind Beispiele dafür.

Insgesamt ist die religiöse Kommunikationspraxis (einschließlich der ihr zugrunde liegenden Einstellung) der meisten Menschen in Deutschland christlich geprägt, es finden sich aber auch Traditionen vor allem fernöstlicher Spiritualität. Zwar gab es stets – vor allem in der (meist in der Theologie übersehenen) Volksfrömmigkeit – erhebliche Abweichungen von der kirchlichen Lehre. Diese Pluralität in der religiösen Kommunikation wird aber mittlerweile – nach Wegfall öffentlicher, kirchlicher und sozialer Sanktionen – offen praktiziert und ist damit allgemein auch für Heranwachsende präsent.²⁶

Dass die hier nur in groben Strichen skizzierte Situation ein erhebliches religionspädagogisches Aufgabenpotenzial enthält, nicht zuletzt für den schulischen Religionsunterricht, liegt auf der Hand. Eine Ausblendung der kirchlichen Entwicklung aus theologischen Studiengängen mit ihrer Vermittlungsaufgabe ist von daher problematisch.

3.2.4. Schließlich muss noch – als Hintergrund zu dem bisher Skizzierten – auf die grundlegenden Veränderungen in den Kommunikationsformen durch neue technische Entwicklungen hingewiesen werden.

Das bereits traditionelle Medium des Fernsehens hat wohl Konsequenzen für die Daseins- und Wertorientierung, die erst langsam ins Bewusstsein dringen. Armin Nassehi gibt zu bedenken: „Womöglich wird das Fernsehen bis heute unterschätzt – denn es scheint nicht nur Bilder zu vermitteln, sondern vor allem unterschiedliche Bilder. Fernsehformate gewöhnen an Inkonsistenzen.“²⁷ Die für Theologie als Wissenschaft bisher selbstverständliche Konsistenzforderung scheint also für die religiöse Einstellung der meisten Menschen aus medientheoretischen Gründen nicht (mehr?) zu bestehen (bzw. wird aus einer rationalen in eine biographische Logik transformiert).

Bei den Jugendlichen im Alter von 16-17 Jahren löst mittlerweile das Internet das Fernsehen als Leitmedium ab; darauf weist das Zeitbudget für die Nutzung hin.²⁸ Die eben angesprochene Entwicklung dürfte sich dadurch noch verstärken und beschleunigen. Für den religiösen Bereich ist interessant, dass die neuen elektronischen Medien zunehmend traditionell in face-to-face-Kommunikation vollzogene Interaktionen übernehmen. Kurze Spots zum Nachdenken im Radio²⁹ gehören hierzu ebenso wie Gebets-Chats³⁰ und Internet-Gottesdienste³¹.

Für die Sozialisation der jungen Generation ergibt sich durch die Verbreitung der elektronischen Medien eine Relativierung der drei zuerst genannten, traditionellen

²⁴ Vgl. zum Einzelnen KIRCHENAMT DER EKD 2009.

²⁵ Vgl. FRIEDRICHS 2007, 9-32.

²⁶ Vgl. z.B. BOCHINGER 2008, 137-161.

²⁷ NASSEHI 2009, 187f.

²⁸ Vgl. FEIERABEND / KLINGLER 2010, 182.

²⁹ Vgl. BERNSTORF 2007.

³⁰ Vgl. LIENAU 2009.

³¹ Vgl. BÖNTERT 2005.

Lernorte. Elektronisch vollzogene Kommunikation bildet den nicht mehr wegzudenkenden Hintergrund für personale Kommunikation. Medienpädagogik wird so zu einem wichtigen Bestandteil einer lebensweltbezogenen Religionspädagogik und einer schülerorientierten Religionsdidaktik.

4. Konsequenzen für die Religionspädagogik

4.1. Der kurze Blick auf die für die Hochschulreform politisch in Anspruch genommene Tradition ließ „Wahrheit und Gerechtigkeit“ als Zentralbegriffe des humanistischen Erbes erkennen, das u.a. Melanchthon in den reformatorischen Aufbruch integrierte. Unter den Bedingungen des Pluralismus handelt es sich heute bei der Rezeption dieses Anliegens nicht um statisch feststehende Lehrgegenstände. Vielmehr geht es um eine Fragestellung, die darin ihr besonderes Profil hat, dass das Erfragte bzw. Untersuchte nicht verfügbar oder disponibel ist und so einen grundsätzlich nicht abschließbaren Interpretationsprozess erfordert.

Doch ist die Wahrheitsfrage auch in der gegenwärtigen Gesellschaft untrennbar mit Wissenschaft verbunden. Dies zeigt ein Blick auf die Begrenzungen der grundgesetzlich garantierten Wissenschaftsfreiheit in der Rechtsprechung.

So nennt der Jurist Christian Starck vier Rechtsgüter, die die Wissenschaftsfreiheit einschränken: das Persönlichkeitsrecht, den Umweltschutz, Leib und Leben des Menschen sowie die Menschenwürde.³² Es ist unschwer zu erkennen, dass diese Rechtsgüter – auch – als Konsequenz aus christlichen Glaubenseinsichten interpretiert werden können. Ihre Bedeutung im hochschulpolitisch – wie gezeigt – vom Paradigma des Wettbewerbs dominierten universitären Alltag in Erinnerung zu halten, ist eine wichtige Aufgabe der Theologie. Dass dabei – für gegenwärtige Wissenschaft ungewöhnlich – auch Gott ins Spiel kommt, ist geschichtlich durch die Prägung unserer Kultur durch das Christentum zu erklären, eröffnet darüber hinaus aber auch systematisch einen neuen Horizont, der dem eben skizzierten besonderen Charakter der Wahrheitsfrage entspricht. Denn: „Es ist [...] für Gottes Wirklichkeit eigentümlich, daß sie sich nur erschließt, wenn man sich ihr öffnet, d.h. ihm selbst. Gott ist nie nur etwas ‚an sich‘, sondern man kann sich nur so zu ihm verhalten, daß man sich von seiner Wirklichkeit ansprechen, ja sich in sie einbeziehen läßt.“³³ Die sonst für wissenschaftliche Arbeit übliche distanzierte Beobachterrolle wird hier aus Sachgründen relativiert.

Von daher erscheint die Fixierung auf Wettbewerb, die die gegenwärtige hochschulpolitische Diskussion prägt, zumindest durch einen allen Menschen gemeinsamen Horizont ergänzungsbedürftig.

Eine Religionspädagogik, die sich dieser theologischen Verantwortung für Wissenschaft insgesamt bewusst ist, gewinnt hieraus Themenbereiche, bei deren Bearbeitung die Vermittlung theologischer Perspektiven in den allgemeinen wissenschaftlichen Diskurs notwendig ist. Denn nur so kann die geschichtliche und systematische Tiefe für eine weiterführende Reflexion durch neue Herausforderungen gewonnen werden. Dabei wäre eine Beschränkung auf den Lernort Schule problematisch, insofern hier durch die vorherrschende Kommunikationsform Unterricht deutliche Grenzen bestehen.

4.2. Die Wahrnehmung dieser Aufgabe erfordert inhaltlich direkten Kontakt mit den anderen theologischen Disziplinen. Religionspädagogik entwickelt zwar durch ihren

³² STARCK 2005, 81-92.

³³ RINGLEBEN 2005, 52.

empirischen Bezug auf konkrete Praxis in der Gegenwart ein Gespür für die aktuellen Herausforderungen, doch ist sie hinsichtlich der Bearbeitung normativer Fragen auf die Kooperation mit den anderen theologischen Disziplinen angewiesen.

Zugleich bedürfen die historischen und systematischen Disziplinen der Theologie der Zusammenarbeit mit der Religionspädagogik. Denn nur so wird methodisch reflektiert ein Zusammenhang zu den sich gegenwärtig stellenden und häufig in der Lebenspraxis junger Menschen besonders frühzeitig begegnenden Herausforderungen hergestellt.

4.3. Für eine Religionspädagogik, die sich – wie skizziert – als integrierter Bestandteil der Theologie begreift, ist eine bewusste Bearbeitung unterschiedlicher Lernorte unerlässlich. Ein genauerer Blick in die Disziplingeschichte zeigt, dass bereits von Anfang an wichtigen Fachvertretern die Problematik der bis heute reichenden Konzentration auf den schulischen Religionsunterricht bewusst war.³⁴ Schon ein Blick auf die Schüler/innen führte über Schule hinaus, insofern Familie und teilweise auch Kirchengemeinde den Heranwachsenden wichtige Impulse gaben, deren Kenntnis auch für einen sinnvollen Religionsunterricht wichtig ist. Dieser seit Beginn der Religionspädagogik bestehenden lernortübergreifenden Reflexion kommt heute besondere Bedeutung zu.

Denn der lange Zeit nicht zuletzt durch die staatliche Obrigkeit gestützte Einsatz religiöser Erziehung trifft bereits im Kindesalter nicht mehr allgemein zu. Nicht nur aus dem früheren Ostblock stammenden Menschen fehlt eine religiöse Grundbildung. Von daher verdient über die verschiedenen Lernorte hinaus auch die Berücksichtigung unterschiedlicher Altersstufen verstärktes religionspädagogisches Interesse.

5. Konsequenzen für Studiengänge

5.1. Treffen die vorausgehenden Analysen zu, so haben theologische Studiengänge grundsätzlich zweierlei gemeinsam: Sie thematisieren die Wahrheitsfrage und sie sind dadurch gekennzeichnet, dass die Reflexion auf den Vollzug der damit gegebenen Kommunikationsprozesse integrierter Bestandteil ist, insofern der wesentliche Gegenstand „evangelischer“ Theologie, das Evangelium, sich kommunikativ äußert und nur so zugänglich ist. Innerhalb dieses Rahmens gibt und wird es vermutlich zukünftig vermehrt Ausdifferenzierungen und Spezialisierungen geben.

Diese werden wohl zumindest mittelfristig wie bisher meistens durch konkrete Berufsziele geprägt sein. Der Pfarrer- und Religionslehrerberuf sind nach wie vor die wichtigsten Berufsziele für Theologiestudierende. In ihnen ist, soweit ich sehen kann, die Bedeutung von Religionspädagogik unstrittig.

Doch könnte bei Etablierung einer Studienstruktur mit (tatsächlich) polyvalent ausgerichteten BA-Studiengängen³⁵ und professionsspezifisch bzw. forschungsmäßig ausgerichteten Master-Programmen die bisherige Orientierung theologischer Studiengänge auf die beiden genannten Berufsfelder an Bedeutung verlieren. Dann wird es sich entscheiden, ob Religionspädagogik lediglich im Sinne einer didaktischen Applikation wegen der Professionsspezifik konkreter

³⁴ Vgl. SCHRÖDER 2007, 725.

³⁵ Angesichts der internationalen Entwicklung und der Tendenz zur Pluralisierung von Berufsbiographien auch in Deutschland erscheint mir eine weitere Entwicklung in dieser Richtung wahrscheinlich.

Ausbildungsziele in den theologischen Studiengängen vorkommt oder ob sie auch unabhängig hiervon notwendiger Bestandteil der Evangelischen Theologie ist.

Ich vermute, dass die Antwort auf diese Frage eng damit zusammenhängt, ob Theologie auf eine historische, die Wahrheitsfrage ausklammernde oder als Phänomen der Vergangenheit sistierende Kulturwissenschaft reduziert wird, oder ob es gelingt, deren Aktualität im skizzierten Sinn plausibel zu machen. Die Hinweise auf die traditionell der Universität zugewiesene Wahrheitsfrage sind ein Versuch, den zuletzt genannten Weg zu beschreiten.

5.2. In einer Situation, in der die klaren, an konkreten Laufbahnen orientierten Berufsbezüge für einzelne Studiengänge besonders im BA-Bereich zurückgehen, wird eine lernorttheoretisch begründete Erweiterung der die Religionspädagogik bis heute prägenden Konzentration auf schulischen Unterricht wichtig sein. Denn nur so kann Religionspädagogik den der Evangelischen Theologie inhärenten Vermittlungsanspruch umfassend und systemisch reflektiert zur Geltung bringen.

Religionspädagogik, so verstanden, ist eben keine Fachdidaktik eines schulischen Unterrichtsfaches. Vielmehr ist die Fachdidaktik schulischen Religionsunterrichts ein – aus pragmatischen Gründen besonders gut ausgebauter – Bereich der Religionspädagogik als eines konstitutiv zum Ensemble der theologischen Disziplinen gehörenden Fachs.

5.3. Die Ausweitung des Lernortbezugs in den theologischen Studiengängen ist von daher wissenschaftstheoretisch begründbar. Zugleich liegt sie aber – und dies dürfte kurz- und mittelfristig das stärkere Argument sein – auch im Interesse einer guten professionsspezifischen Ausbildung zum Pfarr- und Religionslehrerberuf. Denn die Menschen, mit denen in diesen Berufen kommuniziert wird, lassen sich nicht nur auf einen Lernort, etwa Schule oder Kirchengemeinde, beschränken. Vielmehr vollziehen sich auch religiöse Lernprozesse in vielfältiger Partizipation, eben auch in Familien oder in der massenmedialen Kommunikation. Für den Aufbau klarer Vorstellungen dürfte besonders die Interdependenz zwischen den verschiedenen Lernorten von Bedeutung sein.

Lange Zeit wurde das durch die Konzentration auf Kirchengemeinde bzw. schulischen Religionsunterricht entstehende Defizit religionspädagogischer Arbeit durch etwas kaschiert, was man vielleicht am besten – mit Friedrich Niebergall³⁶ – „Sitte“ nennen kann. Eine gewisse Selbstverständlichkeit für die Bedeutung des Christlichen, die etwa in der Achtung vor Pfarrern einen Ausdruck fand, verband die verschiedenen Orte, an denen Heranwachsende christlicher Religion begegneten. Mit zurückgehender Traditionsleitung verlor die dadurch geleistete – im einzelnen, wie der Begriff „Unsitte“ zeigt, nicht unproblematische – Integration an Kraft. So stellt sich heute diese als eigene religionspädagogische Aufgabe.

Von daher relativiert sich auch die die letzten Jahrzehnte in der Diskussion zur Religionslehrausbildung bestimmende Tendenz zur Abtrennung von der Pfarrerausbildung. Gewiss erfordert die Lehrerverberufung eine gewisse Eigenständigkeit in darauf vorbereitenden theologischen Studiengängen. Zunehmend aber droht die damit (in der Regel) verbundene Fokussierung auf schulischen Religionsunterricht dysfunktional zu werden, und zwar nicht zuletzt für die Lehramtsausbildung selbst.

³⁶ Vgl. NIEBERGALL 1918, 470-474.

Literatur

- BEINTKER, MICHAEL (2005), Zwischen Bologna und Pisa. Die Arbeit der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums/Fachkommission I von 1999-2003, in: AHME, MICHAEL / BEINTKER, MICHAEL (Hg.), Theologische Ausbildung in der EKD. Dokumente und Texte aus der Arbeit der Gemischten Kommission/Fachkommission I zur Reform des Theologiestudiums (Pfarramt und Diplom) 1993-2004, Leipzig, 159-177.
- BERNSTORF, MATTHIAS (2007), Ernst und Leichtigkeit. Wege zu einer unterhaltsamen Kommunikation des Evangeliums (Studien zur Christlichen Publizistik XIII), Erlangen.
- BOCHINGER, CHRISTOPH (2008), Multiple religiöse Identität im Westen zwischen Traditionsbezug und Individualisierung, in: BERNHARDT, REINHOLD / SCHMIDT-LEUKEL, PERRY (Hg.), Multiple religiöse Identität. Aus verschiedenen religiösen Traditionen schöpfen (Beiträge zu einer Theologie der Religionen, Bd. 5), Zürich, 137-161.
- BÖNTERT, STEFAN (2005), Gottesdienste im Internet. Perspektiven eines Dialogs zwischen Internet und Liturgie, Stuttgart.
- BROWNING, DON (1991), A Fundamental Practical Theology. Descriptive and Strategic Proposals, Minneapolis.
- DOMSGEN, MICHAEL (2004), Familie und Religion. Grundlagen einer religionspädagogischen Theorie der Familie (APrTh, Bd. 26), Leipzig.
- FAILING, WOLF-ECKART (1998), Lebenswelt und Alltäglichkeit in der Praktischen Theologie, in: DERS./ HEIMBROCK, HANS-GÜNTER (Hg.), Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis, Stuttgart, 145-176.
- FEIERABEND, SABINE / KLINGLER, WALTER (2010), Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung Drei- bis 13-Jähriger 2009, in: Media Perspektiven (2010), 182-194.
- FRIEDRICHS, LUTZ (2007), Praktisch-theologische Einleitung, in: DERS. (Hg.), Alternative Gottesdienste (gemeinsam gottesdienst gestalten, Bd. 7), Hannover, 9-32.
- GREINER, DOROTHEA u.a. (Hg.) (2007), Wenn die Seele zu atmen beginnt ... Geistliche Begleitung in evangelischer Perspektive, 2. Aufl., Leipzig.
- GRETHLEIN, CHRISTIAN (1998), Religionspädagogik im Pfarramtsstudium, in: PrTh 33 (1998), 224-231.
- GRETHLEIN, CHRISTIAN (2007), Theologie und Didaktik. Einige grundsätzliche Verhältnisbestimmungen, in: ZThK 104 (2007), 503-525.
- GRETHLEIN, CHRISTIAN (2009), Lernort-Theorie – eine religionspädagogische Differenzierung in heuristischem und didaktischem Interesse, in: DOMSGEN, MICHAEL (Hg.), Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig, 7-92.
- GEMISCHTE KOMMISSION (1993), Grundsätze für die Ausbildung und Fortbildung der Pfarrer und Pfarrerinnen der Gliedkirchen der EKD, in: HASSIEPEN, WERNER /

- HERMS, EILERT (Hg.), Grundlagen der theologischen Ausbildung und Fortbildung der Pfarrer und Pfarrerinnen der Gliedkirchen der EKD. Dokumentation und Erträge von 1988 bis 1993, im Auftrag der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums, Stuttgart, 18-80.
- KIRCHENAMT DER EKD (Hg.) (2009), Schön, dass Sie (wieder) da sind! Eintritt und Wiedereintritt in die evangelische Kirche (EKD Texte, Bd. 107), Hannover.
- LAUTERBACH, WOLFGANG (2004), Die multilokale Mehrgenerationenfamilie. Zum Wandel der Familienstruktur in der zweiten Lebenshälfte (Familie und Gesellschaft 13), Würzburg.
- LIENAU, ANNA-KATHARINA (2009), Gebete im Internet. Eine praktisch-theologische Untersuchung (Studien zur Christlichen Publizistik XVII), Erlangen.
- LINDNER, HEIKE (2008), Bildung, Erziehung und Religion in Europa. Politische, rechtshermeneutische und pädagogische Untersuchungen zum europäischen Bildungsauftrag in evangelischer Perspektive (PThW, Bd. 6), Berlin 2008, 43-51.
- LUTHER, MARTIN (1520), „An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung“ (WA 6 (381) 404-469).
- LUTHER, MARTIN (1524), „An die Ratsherren aller Städte deutsches Lands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“ (WA 15 (9) 27-53).
- LUTHER, MARTIN (1530), „Eine Predigt, daß man Kinder zur Schulen halten solle“ (WA 30 II (508) 509f. 517-588).
- MEIREIS, TORSTEN (1997), Theologiestudium im Kontext (APrTh, Bd. 11), Berlin.
- MELANCHTON, PHILIPP (1536), „De laude vitae scholasticae oratio“ (CR XI, 298-306); in lateinisch-deutscher Ausgabe bei SCHMIDT, GÜNTER R. (Hg.) (1989), Philipp Melancthon. Glaube und Bildung. Texte zum christlichen Humanismus, Stuttgart, 204-221.
- NASSEHI, ARMIN (2009), Religiöse Kommunikation: Religionssoziologische Konsequenzen einer qualitativen Untersuchung, in Bertelsmann Stiftung (Hg.), Woran glaubt die Welt? Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor 2008, Gütersloh, 169-203.
- NIEBERGALL, FRIEDRICH (1918), Praktische Theologie. Lehre von der kirchlichen Gemeindeerziehung auf religionswissenschaftlicher Grundlage Bd. 1, Tübingen.
- RINGLEBEN, JOACHIM (2005), Theologie in praktischer Verantwortung, in: STARCK, CHRISTIAN (Hg.), Verantwortung der Wissenschaft, Tübingen, 47-69.
- ROTHGANGEL, MARTIN (1998), Im Kern verrottet? Fachdidaktik als Chance für deutsche Universitäten, in: RITTER, WERNER / ROTHGANGEL, MARTIN (Hg.), Religionspädagogik und Theologie. Enzyklopädische Aspekte, Stuttgart, 227-245.
- ROTHGANGEL, MARTIN / THAIDIGSMANN, EDGAR (Hg.) (2005), Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs, Stuttgart.
- ROTHGANGEL, MARTIN (2008), Reform der Lehramtsausbildung Religion. Systemtheoretische Perspektiven, in: HERMELINK, JAN (Hg.), Religion und Ethik als Organisationen – eine Quadratur des Kreises?, Zürich, 145-159.
- SCHLEIERMACHER, FRIEDRICH (1973), Kurze Darstellung des theologischen Studiums zum Behuf einleitender Vorlesungen, SCHOLZ, HEINRICH (Hg.), Darmstadt.

- SCHRÖDER, BERND (2006), Warum ‚Religion im Schulleben‘?, in: DERS. (Hg.), Religion im Schulleben. Christliche Präsenz nicht allein im Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn, 11-26.
- SCHRÖDER, BERND (2007), Katechetik und Religionspädagogik, in: GRETHLEIN, CHRISTIAN / SCHWIER, HELMUT (Hg.), Praktische Theologie. Eine Theorie- und Problemgeschichte (APrTh, Bd. 33), Leipzig, 685-732.
- SCHÜTZ, ALFRED / LUCKMANN, THOMAS (1984), Strukturen der Lebenswelt Bd. 2, Frankfurt.
- STARCK, CHRISTIAN (2005), Forschungsfreiheit und ihre Grenzen, in: DERS. (Hg.), Verantwortung der Wissenschaft, Tübingen, 71-93.
- WEHLER, HANS-ULRICH (2008), Deutsche Gesellschaftsgeschichte Bd. 5, Bundesrepublik und DDR 1949-1990, München, 373-385.
- WIEPCKE, CLAUDIA (2009), Employability in the Bologna Process: An Area of Tension between Society, Businesses and Students, in: The International Journal of Learning 16 (2009), 435-445.
- WRIEDT, MARKUS (1997), Die theologische Begründung der Bildungsreform bei Luther und Melanchthon, in: BEYER, MICHAEL / WARTENBERG, GÜNTER (Hg.), Humanismus und Wittenberger Reformation, Leipzig, 155-184.
- WRIEDT, MARKUS (2008), Säkularisierung wider Willen. Der säkularisierende Modernisierungsschub infolge der reformatorischen Schul- und Universitätsreform, in: MUSOLFF, HANS-ULRICH / JACOBI, JULIANE / LE CAM, JEAN-LUC (Hg.), Säkularisierung vor der Aufklärung? Bildung, Kirche und Religion 1500-1750, Köln, 57-75.

Christian Grethlein, Professor für Praktische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik an der Evangelisch-Theologischen Fakultät in Münster, zurzeit Stipendiat der VolkswagenStiftung (Förderlinie Opus-magnum).