

# Situation und Strömungen der christlichen Religionspädagogik Ein perspektivischer Deutungsversuch

von  
Friedrich Schweitzer

## Abstract

*Dieser Beitrag gibt einen Überblick zur gegenwärtigen Situation der Religionspädagogik in Deutschland. Besondere Aufmerksamkeit erfahren die Aspekte von Traditionsabbruch, religiöse und weltanschauliche Pluralität, kirchliche und theologische Erwartungen an die Religionspädagogik, Wandel von Schule, Bildungspolitik und Wissenschaft. Am Ende steht eine Stellungnahme zum Dialog zwischen christlicher und islamischer Religionspädagogik.*

Das mir gestellte Thema ist komplex und verlangt nach einigen Vorüberlegungen.<sup>1</sup> Grundsätzlich gilt: Die Frage nach der „christlichen Religionspädagogik“ versteht sich im vorliegenden Zusammenhang aus dem Gegenüber vor allem zu einer Islamischen Religionspädagogik, nicht hingegen beispielsweise zu einer Religionskunde o.ä.<sup>2</sup>

## 1. Vorüberlegungen

Zunächst: Ist es möglich, „Situation und Strömungen der christlichen Religionspädagogik“ in einem einzelnen Beitrag beschreiben zu wollen? Ein solcher Versuch ist naturgemäß äußerst vermessen – deshalb weise ich darauf hin, dass ich diesen Titel nicht selbst formuliert oder gewählt habe. Gleichwohl ist es auch aus meiner Sicht reizvoll und notwendig, von Zeit zu Zeit zu versuchen, nach übergreifenden Tendenzen zu fragen und gleichsam das Ganze der Religionspädagogik in den Blick zu nehmen. Insofern stelle ich mich der mir zugespielten Herausforderung durchaus gerne.

Auch abgesehen von den Grenzen eines einzelnen Beitrags erscheint es mir derzeit allerdings schwierig, „Strömungen“ in der christlichen Religionspädagogik zu identifizieren, weil sich mir dieses Feld gegenwärtig als nicht allzu polarisiert darstellt. Gewiss: Es gibt gelegentlich Gegensätze – etwa zwischen Ästhetik und Ethik oder zwischen Kindertheologie und Performativer Religionsdidaktik, um nur einige Beispiele zu nennen –, und es werden auch erkennbar unterschiedliche Akzentuierungen gewählt – einerseits mehr bei der Bildungstheorie und beim Subjekt und andererseits eher bei tradierten Formen wie Gebet und Segen –, aber erkennbare Schulen oder gar unterschiedliche Lager, die sich in übersichtlicher Weise eingruppierten ließen, solche Schulen oder Lager sind m.E. heute in der christlichen Religionspädagogik nicht wirklich zu erkennen. Darin könnte freilich bereits ein wichtiger Hinweis auf die Sachlage liegen. Vielleicht lässt sich die gegenwärtige Situation so begreifen, dass die Religionspädagogik die Gestalt einer „Normalwissenschaft“ (Thomas Kuhn) angenommen hat, bei der weniger die Positionalität einzelner Vertreterinnen und Vertreter entscheidend ist als vielmehr die Bearbeitung gemeinsamer

---

<sup>1</sup> Der vorliegende Beitrag geht auf meinen Vortrag bei der AfR-Tagung im September 2012 in Berlin zurück. Für die Veröffentlichung wurde er leicht bearbeitet, im Wesentlichen wurde der Vortragsstil aber belassen. Angesichts des weiträumigen Themas wäre entweder ein sehr umfangreicher Anmerkungsapparat denkbar oder eben die im Folgenden gewählte Beschränkung auf den Nachweis von Zitaten, ergänzt durch wenige Hinweise. Ausführliche Hinweise zur Literatur sowie zu meiner eigenen Sicht bietet der Band: FRIEDRICH SCHWEITZER, Religionspädagogik, Gütersloh 2006.

<sup>2</sup> Auch diese Ausrichtung folgt der Anlage der Tagung, die in der vorliegenden Ausgabe dieser Zeitschrift dokumentiert wird.

Fragen und Probleme, an der die ganze Zunft beteiligt ist. Da mir dies als ein auch wissenschaftlich durchaus erstrebens- und begrüßenswerter Zustand erscheint, will ich auch nicht versuchen, vorhandene Unterschiede künstlich zu einem möglichen Grundsatzstreit aufzublasen.

Damit bin ich bereits bei einer zweiten Überlegung: Was ist eigentlich die „Zunft der Religionspädagogik“ – oder anders gefragt: Gibt es eine christliche Religionspädagogik? Die erste Antwort lautet natürlich Nein: In institutionalisierter Form gibt es im Bereich des Christentums nur die evangelische oder katholische und ansatzweise eine orthodoxe Religionspädagogik. Gleichwohl ist die zusammenfassende Bezeichnung als „christliche Religionspädagogik“ für unsere gegenwärtige Situation insofern bezeichnend, als sie ein neues oder neu bewusst werdendes Gegenüber zur jüdischen und islamischen Religionspädagogik signalisiert.

Darüber hinaus ist es eine Signatur der Gegenwart, dass wir seit etwa 30 oder 40 Jahren kooperative Veröffentlichungen, evangelisch-katholische Projekte und sogar gemeinsame wissenschaftliche Lehrbücher finden. Bis zu den 1960er Jahren war so etwas schlicht undenkbar.<sup>3</sup> Der Graben zwischen den Konfessionen war so tief, dass eine religionspädagogische Überbrückung von vornherein ausgeschlossen schien. Genauer muss man wohl sogar sagen: Eine solche Brücke war gar nicht gewollt!

Vor etwas mehr als 100 Jahren druckte eine religionspädagogische Zeitschrift noch ohne Vorbehalt ein Gedicht ab mit der bezeichnenden Überschrift: „Gott sei Dank, dass ich katholisch bin“. Es lohnt sich, auch den gesamten Text zur Kenntnis zu nehmen:

Gott sei Dank, dass ich katholisch bin  
Und stets geschützt vor falschen Lehren!  
Katholischsein ist mein Gewinn  
Wie soll der Irrtum mich betören!  
Katholisch bin und heiße ich,  
Katholisch leb‘ und sterbe ich;  
So werd‘ ich nicht verderben,  
Katholisch ist gut sterben!<sup>4</sup>

Ausdrücklich weise ich darauf hin, dass ich zwar keine direkte evangelische Parallele dazu bieten kann, aber: dass „Katholizismus“ und „Erbfeindschaft“ zueinander gehören, stand lange Zeit auch für die Protestanten fest, die seit dem 19. Jahrhundert nicht umsonst als „national gesinnt“ zu bezeichnen waren.

Meine dritte Vorbemerkung betrifft den Begriff der Religionspädagogik, auf den sich mein Beitrag beziehen soll. Ich nehme es ernst, dass hier von Pädagogik und also nicht nur von Didaktik gesprochen wird. Deshalb möchte ich im Folgenden auch nicht versuchen, ein weiteres Mal das Spektrum religionsdidaktischer Ansätze nachzu-

<sup>3</sup> Dies wird ausführlich nachgewiesen in unseren beiden DFG-Projekten zu religionspädagogischen Zeitschriften; vgl. SCHWEITZER / SIMOJOKI 2005; SCHWEITZER / SIMOJOKI / MOSCHNER / MÜLLER 2010.

<sup>4</sup> Hier zitiert nach SCHWEITZER / SIMOJOKI 2005, 180 (ursprünglich erschienen in den „Katechetischen Blättern“).

zeichnen, zumal dies soeben in dem Band „Religionsunterricht neu denken“ und dort insbesondere in dem interessanten Beitrag von Rudolf Englert geschehen ist.<sup>5</sup> Die bewusste Unterscheidung zwischen Religionsdidaktik und Religionspädagogik hat im Übrigen eine wichtige sachliche Begründung. Es ist kein Zufall, dass andere Schulfächer zwar eine Fachdidaktik ausgebildet haben, aber keine darauf bezogene Pädagogik. Im Falle der Religionspädagogik ist die Ausbildung einer über die Didaktik hinausreichenden Pädagogik dadurch begründet, dass aus dem Christentum bestimmte Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen und also eine pädagogische Anthropologie erwachsen, aber eben auch bestimmte Vorstellungen von Lehren und Lernen sowie des Generationenverhältnisses insgesamt. Darüber hinaus kann sich der Blick einer Religionspädagogik nie allein auf Unterricht und Schule begrenzen – neben den formalen müssen auch informelle und non-formale Lernprozesse erforscht und begleitet werden, angefangen von der religiösen Familienerziehung über den Elementarbereich bis hin zur Bildungsarbeit mit Jugendlichen oder Erwachsenen. Auch diese – freilich nicht immer beachtete oder gar allgemein eingelöste – Einsicht gehört zur religionspädagogischen Situation der Gegenwart.

Nach diesen Vorüberlegungen kann ich mich nun in einem zweiten Schritt der eigentlichen Aufgabe zuwenden. Als Überschrift dazu formuliere ich:

## **2. Religionspädagogische Koordinaten – zur Ortsbestimmung der christlichen Religionspädagogik in der Gegenwart**

Es ist schon deutlich geworden, dass ich als evangelischer Religionspädagoge nur in eingeschränkter Perspektive für die christliche Religionspädagogik sprechen kann. Mein Blick ist evangelisch geprägt, weshalb ich für Ergänzungen aus anderer Perspektive durchweg offen und dankbar bin.

Weiterhin habe ich bereits darauf hingewiesen, dass ich keinen weiteren Überblick zu religionsdidaktischen Ansätzen geben möchte. Ich verstehe meine Aufgabe vielmehr so, dass ich versuchen soll, einige Ein- oder Überblicke zur Religionspädagogik insgesamt zu geben. Dabei handelt es sich um eine Art Vermessungsaufgabe – früher hätte man wohl eher von „Schneisen“ gesprochen, die geschlagen werden sollen, aber ökologisch gesehen ist dieses Bild ja nicht mehr ganz korrekt.

Im Sinne einer solchen Vermessung wähle ich das Bild der Koordinaten, die im Folgenden so bestimmt werden sollen, dass sie eine Bestimmung der christlichen Religionspädagogik in der Gegenwart zulassen. Dabei versteht sich von selbst, dass wir anders als in der Mathematik nicht mit lediglich zwei Koordinaten zurande kommen. Im Folgenden schlage ich sechs Vermessungspunkte vor.

Die Auswahl der Vermessungspunkte erfolgt dabei natürlich nicht zufällig. Beispielsweise ist es m.E. nicht möglich, wie es wissenschaftstheoretisch vielleicht nahe liegen könnte, einfach nach dem Prozess kumulativen Erkenntnisfortschritts in der Religionspädagogik zu fragen, weil ein solcher Prozess nicht festzustellen ist (möglicherweise aus prinzipiellen Gründen, was hier aber offen bleiben muss<sup>6</sup>). Ich wähle stattdessen eine Interpretationsperspektive, die sich in anderen Zusammenhängen – bei der vergleichenden Untersuchung von Religionspädagogik in den USA und in Deutschland, aber auch bei einer konfessionsvergleichenden Rekonstruktion<sup>7</sup> – be-

<sup>5</sup> Vgl. ENGLERT 2012, 247–258.

<sup>6</sup> Vgl. SCHWEITZER 2011, 116–126.

<sup>7</sup> Vgl. OSMER / SCHWEITZER 2003; SCHWEITZER / SIMOJOKI 2005.

währt hat: Als Vermessungspunkte werden religiöse, kulturelle und gesellschaftliche Herausforderungen gewählt, vor die sich die Religionspädagogik gestellt sieht, die aber nicht im Sinne eines Determinismus begriffen werden sollen, sondern im Rahmen eines Modells von Challenge und Response als Interpretationsfolie dienen können.

### *Traditionsabbruch*

Wenn ich recht sehe, hat diese Diagnose – Traditionsabbruch! – in der Gegenwart eine sehr große Verbreitung gefunden. Weithin wird davon ausgegangen, dass die gegenwärtige Situation vor allem durch das Fehlen religiöser Sozialisationsvoraussetzungen geprägt ist.

Im Grunde ist ein solcher Konsens freilich erstaunlich. Denn der Hinweis auf fehlende religiöse Sozialisationsvoraussetzungen durchzieht die gesamte Geschichte. Luthers Katechismen wären ohne eine solche Wahrnehmung nie geschrieben worden. Im 17. Jahrhundert sind sich so unterschiedliche Pädagogen wie Johann Valentin Andreae, Johann Amos Comenius oder August Hermann Francke darin einig, dass die religiöse Erziehung bei Null anfangen müsse. Im 19. Jahrhundert dann sind Johann Hinrich Wicherns Darstellungen einer auch religiösen Verwahrlosung der Jugend geradezu sprichwörtlich geworden. Und nicht zuletzt sind die Beschreibungen von Kindern und Jugendlichen in den späten 1940er Jahren wohl kaum mehr zu übertreffen im Blick auf die Abbrüche, die damals zu konstatieren waren.

Ich wähle als eindrückliches Beispiel den 1946 in den „Katechetischen Blättern“ publizierten Text „Gespräch mit einem vierzehnjährigen Mädchen“<sup>8</sup>:

Was tust du hier?

Ich warte auf meinen – – – .

Ist es recht, was du tust?

Die Mädchen in meiner Klasse haben alle einen, darum habe ich mir auch einen gesucht.

Wann hast du denn das letzte Mal die heilige Kommunion empfangen?

Bei meiner Erstkommunion.

Wie alt warst du damals?

Neun Jahre.

Du hast also nur einmal in deinem Leben die heilige Kommunion empfangen?

Ja.

Hat dich dein Religionslehrer niemals gefragt, warum du nicht zu den heiligen Sakramenten gehst?

Nein.

Warum bist du nicht öfters zur heiligen Kommunion gegangen?

Die Mädchen welche bei uns wohnen, gehen alle nicht.

Wo wohnst du denn?

---

<sup>8</sup> Hier zitiert nach SCHWEITZER / SIMOJOKI / MOSCHNER / MÜLLER 2010, 111f.

Wir sind ausgebombt worden, darum wohnen wir jetzt in einer Baracke.

Hast du bei diesem Luftangriff nicht an das Sterben gedacht?

Ja.

Hast du keine Angst vor dem Sterben gehabt?

Ich habe gebetet.

Wenn du damals gestorben wärest, wärest du dann in den Himmel gekommen?

Nein. In die Hölle.

Möchtest du nicht in den Himmel kommen?

Ja, in den Himmel möchte ich schon kommen.

Warum gehst du dann nicht öfters zu den heiligen Sakramenten? [...]

(Schweigen.) Wie groß muss unsere Liebe sein, wenn sie in den Herzen der Barackenbewohner wieder das Feuer der Gottesliebe entzünden will!

Es lässt sich also wohl kaum behaupten, dass wir erst in den letzten 20 Jahren von fehlenden religiösen Sozialisationsvoraussetzungen sprechen können.

Nicht in Frage zu stellen ist dabei die Tatsache, dass wir es besonders in Ostdeutschland mit einer besonderen Situation und Herausforderung zu tun haben, die sich auch als Traditionsabbruch beschreiben lässt. Durch die staatliche, gewollte und gesteuerte atheistische Erziehung in der Schule, aber auch in Jugendarbeit und Jugendweihe, konnten zudem nicht-religiöse Weltanschauungen deutlich an Einfluss gewinnen. Eine solche Situation gab es in Deutschland zuvor nicht. Dennoch wäre es nicht angemessen, darin die überhaupt einzige Form von Traditionsabbruch sehen zu wollen, eben weil es auch bereits früher andere Abbrüche gegeben hat.

So lässt sich die Diagnose Traditionsabbruch wohl am besten so verstehen, dass sie die Religionspädagogik immer wieder davor bewahren soll, bei Kindern und Jugendlichen zu viel vorauszusetzen, vor allem im Sinne theologischer oder kirchlicher Voraussetzungen, auf die man in der religionspädagogischen Praxis offenbar gerne zählen möchte. Auch die wenigen empirischen Untersuchungen, die – wie Ulrich Schwabs entsprechende Mehrgenerationen-Studie<sup>9</sup> – dazu unternommen worden sind, belegen für das 20. Jahrhundert gerade keinen Traditionsabbruch. Vielmehr setzen sich die familiären Traditionen den Befunden zufolge über die Jahre und Jahrzehnte hinweg in eher als konstant zu bezeichnender Gestalt fort – allerdings ebenso im Sinne von kirchlicher Bindung wie von Kirchendistanz.

Dennoch und wie auch immer: Bei der Diagnose Traditionsabbruch herrscht weithin Konsens. Wie auf diesen Traditionsabbruch reagiert werden soll, ist dann allerdings umstritten. Hier kommt es dann tatsächlich auch zu gewissen Polarisierungen: Wird auf der einen Seite ein missionarischer Einsatz gewünscht und deshalb von „missionarischer Bildung“ gesprochen, so steht auf der anderen Seite der Vorschlag, die Religionspädagogik ganz von Tradition und Kirche abzulösen, um sie von einem allgemeinen Spiritualitätsbegriff her neu zu konzipieren.<sup>10</sup> Der religionspädagogische Mainstream bewegt sich freilich dazwischen – mit dem weder als missionarisch noch als spirituell zu bezeichnenden Versuch, Kindern und Jugendlichen, die wenig oder

<sup>9</sup> Vgl. SCHWAB 1995.

<sup>10</sup> Vgl. bspw. ZIMMERMANN 2010; GRÄB 2011, 232–248.

keine kirchlichen Prägungen mitbringen, die Bedeutung der christlichen Tradition und ihrer Praxis zu erschließen. In meiner Sicht ließe sich im Übrigen auch das Spektrum religionsdidaktischer Ansätze unter dieser Fragestellung sortieren – als unterschiedliche Antwortversuche auf die Herausforderungen des gesellschaftlichen und religiösen Wandels. Damit bin ich auch schon bei meiner zweiten Koordinate:

### *Religiöse und weltanschauliche Pluralität*

Ging die Religionspädagogik vergangener Jahrzehnte noch weithin von einem Säkularisierungsdenken aus, das damals auch in anderen Wissenschaften geteilt wurde, so hat sich inzwischen weithin die Überzeugung durchgesetzt, dass die Signatur der Gegenwart nicht Säkularität, sondern Pluralität heißt. Bezeichnend ist freilich, dass damit nicht nur die religiöse Pluralität gemeint sein kann, sondern eine über die Konfessionen und Religionen hinausreichende weltanschauliche Pluralität im Blick sein muss, die beispielsweise auch den sogenannten neuen Atheismus einschließt. Wie weit atheistische Überzeugungen oder materialistische Weltanschauungen bei Kindern und Jugendlichen tatsächlich verbreitet sind, ist dabei allerdings eine offene Frage, auf die die verfügbaren sozialwissenschaftlich-empirischen Untersuchungen noch keine zureichende Antwort ergeben. Nicht zu bezweifeln ist aber der Einfluss von Autoren wie Richard Dawkins, der in seinem Buch über den „Gotteswahn“<sup>11</sup> bekanntlich auch die These vertritt, dass religiöse Erziehung nichts anderes sei als eine Form von höherem Unsinn oder, genauer gesagt und weiter zugespitzt: Religiöse Erziehung sei Kindesmisshandlung. Vielleicht ist es ja nicht zu weit gegriffen, zwischen solchen, immerhin in einem fast weltweit zum Bestseller gewordenen Buch verbreiteten Auffassungen einerseits und dem Kölner Beschneidungsurteil andererseits eine Verbindung herzustellen.

Die Diagnose der religiösen und weltanschaulichen Pluralität als Grundsignatur der Gegenwart hat in der Religionspädagogik vor allem zur Formulierung des Bildungsziels der Pluralitätsfähigkeit geführt. Demnach kann oder sollte die Religionspädagogik weder versuchen, sich fundamentalistisch gegenüber der Pluralität zu verschanzen, noch kann sie sich mit einem bloß relativistischen Umgang mit Pluralität begnügen. Gefragt sind vielmehr Orientierungsfähigkeit, Urteilsfähigkeit und Kritikfähigkeit sowie die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen dabei, eine eigene Position im Sinne eines selbständigen Glaubens zu finden, einschließlich der Möglichkeit eines geprüften Nicht-Glaubens.

Dazu passen auch bildungstheoretische Überlegungen zum Religionsunterricht, wie sie vor allem der Erziehungswissenschaftler Dietrich Benner vertritt.<sup>12</sup> Demnach muss ein bildungstheoretisch verantworteter und verantwortbarer Religionsunterricht immer auch zum kritischen Umgang mit religiösen Überzeugungen und Traditionen anleiten. Daraus folgt dann auch, dass religiöse Bildungsprozesse immer insofern ergebnisoffen sein müssen, als nie vorweggenommen werden kann, zu welchem persönlich übernommenen Urteil oder zu welcher Gewissheit Schüler und Schülerinnen im Einzelfall gelangen. Von einer solchen Ergebnisoffenheit hängt die Freiheitlichkeit des Religionsunterrichts konstitutiv ab. Dies entspricht zugleich aber auch, zumindest auf evangelischer Seite, dem Verständnis von Rechtfertigung. Denn diesem Verständnis zufolge kann kein Mensch über den Glauben verfügen, weder über den Glauben anderer Menschen noch über den eigenen Glauben.

---

<sup>11</sup> DAWKINS 2007.

<sup>12</sup> Vgl. u.a. BENNER 2004, 9–50.

Die Auffassung, dass Glaube oder religiöse Gewissheit nur von Gott her geschenkt werden kann, wird in Religionspädagogik und Systematischer Theologie zunehmend auch als Grundlage und Ausgangspunkt für interreligiöse Offenheit genutzt. Denn die Unverfügbarkeit der Glaubensgewissheit gilt natürlich nicht nur für Christen, sondern auch für Angehörige anderer Religionen. Auf diese Weise lässt sich gerade auch das eigene religiöse Wahrheitsbewusstsein mit der Offenheit und der Anerkennung des religiös Anderen verbinden.

Wie weit das Interesse an interreligiösem Lernen und am interreligiösen Dialog in der christlichen Religionspädagogik bislang tatsächlich reicht, ist allerdings schwer zu beurteilen. Ablehnende oder grundsätzlich kritische Stellungnahmen dazu sind zwar überaus selten, aber im religionspädagogischen Gesamtdiskurs spielen interreligiöse Fragen doch noch immer eine überraschend geringe Rolle. Vielleicht ist es doch kein Zufall, dass ich gerade mit der in meinem Aufsatz über „Aufgaben der evangelischen Religionspädagogik im Kontext islamischer Religionspädagogik“ vertretenen Forderung, „Kenntnissen zum Islam einen weit größeren Raum und Stellenwert einzuräumen“ auf deutlichen Widerspruch gestoßen bin.<sup>13</sup> Besonders die von mir betonte Notwendigkeit einer „Vertrautheit mit der islamischen Religionspädagogik“ scheint manchen christlichen Religionspädagogen zu weit zu gehen und nur auf Kosten der Vertrautheit mit dem Christentum erreichbar zu sein. Hier wird exemplarisch deutlich, dass die Herausforderungen der religiösen Pluralität sowie die Anforderungen einer Interreligiosität oder auch die zuletzt etwa vom Wissenschaftsrat erhobene Forderung nach religionspädagogisch-wissenschaftlicher Kooperation über den Bereich des Christentums hinaus noch viele Fragen aufwerfen können, die weiterhin offen sind.

Meine dritte Koordinate:

#### *Wandel der kirchlichen und theologischen Erwartungen an die Religionspädagogik*

Hier kann man sich natürlich zunächst einmal fragen, ob es wirklich berechtigt ist, von einem Wandel der kirchlichen und theologischen Erwartungen an die Religionspädagogik zu sprechen. Bejahen lässt sich diese Frage m.E. zumindest im Blick auf bestimmte Veränderungen.

Noch vor 50 Jahren waren Forderungen, die auf eine Vermittlung theologischer und kirchlicher Inhalte zielten, weithin auf der Tagesordnung. Die verbreitete Formel „Von der Exegese zur Katechese“ war damals ja keineswegs als Karikatur gemeint. Sie bezeichnete vielmehr eine Auffassung, die kaum weiter begründungsbedürftig erschien. Worum sonst sollte es beispielsweise im Religionsunterricht denn gehen?

Meilensteine auf dem Weg zu einer veränderten kirchlichen Haltung waren dann aber vor allem die Stellungnahmen der EKD von 1971 und dann die Denkschrift zum Religionsunterricht von 1994; auf katholischer Seite war es die Synodenerklärung von 1974. In allen diesen Dokumenten wird die Aufgabe der Religionspädagogik ganz in den Horizont der Bildung gerückt, und zwar einer freiheitlichen Bildung, die auf sehr unterschiedliche religiöse Voraussetzungen und Orientierungen bei den Kindern und Jugendlichen eingehen soll.

Auch wenn sich für den theologischen Diskurs naturgemäß keine vergleichbaren Meilensteine identifizieren lassen, so zeigen doch die zumindest gelegentlichen Äu-

---

<sup>13</sup> Vgl. SCHWEITZER 2012b, 66–74; dazu kritisch FRICKE 2012.

ßerungen zur Bildungsthematik aus dem Bereich der Systematischen Theologie – etwa von Autoren wie Eilert Herms, Dietrich Korsch, Christoph Marksches oder Christoph Schwöbel –, wie weit sich auch die theologischen Erwartungen inzwischen von einem bloßen Vermittlungsdenken entfernt haben. Ausnahmen wie die vor allem im katholischen Bereich von Thomas Ruster ausgelösten Debatten bestätigen so gesehen nur die Regel.

Ganz so einfach ist die Sache freilich nicht. Denn für viele überraschend wurde in dem EKD-Impulspapier „Kirche der Freiheit“ dann doch die „Vermittlung von Glaubenswissen und Orientierungswissen“ wieder ganz ins Zentrum gerückt.<sup>14</sup> „Die grundlegenden Themen und Wissensbestände der christlichen Tradition müssen wieder ins Zentrum evangelischer Bildungsarbeit rücken“, heißt es dort – mit dem Ziel der „geistlichen Beheimatung“ (ein Begriff im Übrigen, der sich bis dahin fast nur der Beliebtheit der katholischen Bischöfe erfreuen konnte). Oder noch konkreter: „Es sollte eine Verständigung über die zwölf wichtigsten biblischen Geschichten, die zwölf wichtigsten evangelischen Lieder, die zwölf wichtigsten Gebete geben“.<sup>15</sup>

Gewiss: Zu einer Wende in der Religionspädagogik haben diese Forderungen ebenso wenig geführt wie der 25 Jahre zuvor von einem Kardinal geäußerte Wunsch nach einer Rückkehr zur Materialkerygmantik. Wie sich die Dinge hier weiter entwickeln, auch angesichts deutlich rückläufiger Geburtenraten im christlichen Bereich und den damit verbundenen demographischen Verschiebungen sowie angesichts des Mitgliederschwundes bei den Kirchen, bleibt allerdings abzuwarten.

### *Wandel der Schule*

In der religionspädagogischen Praxis macht sich der Wandel der Schule naturgemäß insbesondere im Blick auf den schulischen Religionsunterricht in vielfältiger Form bemerkbar. Hierher gehören etwa Forderungen der Schulentwicklung ebenso wie die verstärkte Eigenverantwortlichkeit der Einzelschule, durch welche mancherorts gerade der Religionsunterricht stärker unter Druck zu geraten scheint als durch landesrechtliche Regelungen. Zu nennen sind hier etwa Erfahrungsberichte, die darauf hinweisen, dass Schulleitungen offenbar immer weniger Verständnis für konfessionellen Religionsunterricht oder auch für Religionsunterricht überhaupt aufbringen. All dies erklärt sicher mit, warum heute auch in der wissenschaftlichen Religionspädagogik so großer Wert auf eine allgemein plausible Begründung von Religionsunterricht gelegt wird.

Besonders zu nennen sind jedoch die Folgen der zumindest symbolisch mit den PISA-Untersuchungen verbundenen Neuorientierungen. Insbesondere die Entwicklung von Kompetenzmodellen und Bildungsstandards hat die evangelische und auch die katholische Religionspädagogik in den letzten Jahren stark bewegt. In Berlin wurde dazu auch, unter der Leitung von Dietrich Benner und Rolf Schieder, ein größeres Forschungsprojekt durchgeführt, dessen Ergebnisse nun verfügbar geworden sind.<sup>16</sup>

Die Frage nach dem Kompetenzerwerb wird heute zwar auch religionspädagogisch begründet und als ein eigenes Anliegen der Religionspädagogik selbst angesehen – es kann schließlich auch der Religionspädagogik nicht gleichgültig sein, welche Fähigkeiten tatsächlich erworben werden. Insofern handelt es sich dabei nicht nur um eine von außen erzwungene Verschiebung der wissenschaftlichen Interessen. Den-

---

<sup>14</sup> Rat der EKD 2006, 78.

<sup>15</sup> Ebd., 78f.

<sup>16</sup> BENNER u.a. 2011.



noch ist kaum zu übersehen, dass es ohne den veränderten schulischen Kontext kaum zu einer solchen Diskussion gekommen wäre.

Im Übrigen scheint es aber inzwischen in dieser Hinsicht nicht nur in der Religionspädagogik schon wieder deutlich weniger Bewegung zu geben. So alarmiert die Öffentlichkeit auf die ersten PISA-Berichte in den Medien noch reagiert hatte, so gelangweilt zeigt sie sich mittlerweile bei deren regelmäßiger Wiederholung. Und aus den Schulen selbst ist, freilich nicht auf der Grundlage repräsentativer Befunde, zu hören, dass die Lehrerinnen und Lehrer mit den Kompetenzmodellen ohnehin kaum etwas anfangen könnten.

Auch hier ist m. E. derzeit offen, ob wir es mit einer Thematik zu tun haben, welche die Religionspädagogik dauerhaft begleiten wird.

### *Wandel der Bildungspolitik*

Unter dieser Überschrift fasse ich ein ganzes Bündel von Aspekten zusammen.

Zunächst ist hier an die beständige Aufwertung von Kinderrechten zu denken, die auch vor Schule und Unterricht nicht mehr Halt machen sollen. Am deutlichsten tritt dies bei der neuen Inklusionsdiskussion hervor. In Deutschland ist im März 2009 das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ der Vereinten Nationen von 2006 in Kraft getreten. In dieser Erklärung findet sich auch die Forderung, dass Kinder mit Behinderung nicht vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden dürfen. In Deutschland wird dies häufig so verstanden, dass nun mehr und mehr die Sonderschulen abgeschafft werden müssen. Auf jeden Fall aber stehen früher selbstverständliche Überweisungen an die Sonderschule nunmehr grundsätzlich in Frage. Für Religionsunterricht und die Religionspädagogik insgesamt ist hier noch mit sehr weit reichenden Folgen zu rechnen – bis hin zu einer grundsätzlich veränderten Religionsdidaktik, die in neuer Weise auf Inklusionsfragen eingestellt ist oder eingestellt sein muss.

Die stärkere Betonung von Kinderrechten zeigt sich aber auch daran, dass religionspädagogische Angebote und ein schulischer Religionsunterricht nur dann und insofern plausibel sein können, als sie den Rechten von Kindern entsprechen. Ich selbst vertrete bekanntlich schon seit Jahren die Auffassung, dass Kinder ein Recht auf Religion haben<sup>17</sup> – ein Aspekt, der durch eine fragwürdige Übersetzung der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen von 1989 lange Zeit verdeckt blieb. Denn dort wird in Art. 27 in der englischen und französischen Fassung ausdrücklich auf die spirituelle Entwicklung des Kindes hingewiesen, was im Deutschen durch die Übersetzung mit Begriffen wie psychisch oder geistig erfolgreich verdeckt und verdunkelt wurde.

Weiterhin gehören in diesen Zusammenhang auch alle Fragen der neuen Missbrauchsdiskussion, die sich ja nicht in den gerichtskundigen Fällen des sexuellen Missbrauchs und der körperlichen Misshandlung erschöpfen. Die Frage nach religiösem Missbrauch wird beispielsweise in den Vereinigten Staaten schon seit Jahrzehnten heiß diskutiert. Dies macht auch verständlicher, warum der bereits erwähnte Richard Dawkins religiöse Erziehung grundsätzlich im Horizont des Missbrauchs diskutieren will. Und auf die inneren Verbindungen zu dem Kölner Urteil zur Beschneidung habe ich ja bereits hingewiesen.

---

<sup>17</sup> Vgl. SCHWEITZER 2005.

Die Frage nach dem Kind und nach seinen Bedürfnissen – bis hin zu einer sogenannten „Pädagogik vom Kinde aus“ – gehört freilich zu den großen Themen der Religionspädagogik schon im 20. Jahrhundert. In ihrer Epoche machenden Darstellung zum „Jahrhundert des Kindes“ hat Ellen Key das Thema bereits in einem eigenen Kapitel zur religiösen Erziehung in Freiheit intoniert.<sup>18</sup> Insofern kann die kindorientierte Strömung in der Religionspädagogik nicht einfach auf aktuelle bildungspolitische Orientierungen zurückgeführt werden. Ohne Zweifel bedeuten die Veränderungen in der Bildungspolitik jedoch, dass der Ausgang vom Kind und von den Rechten des Kindes immer weniger eine bloße Option darstellt, für die oder gegen die sich manche Religionspädagoginnen und -pädagogen im Unterschied zu anderen entscheiden mögen – sie ist vielmehr zu einer Grundvoraussetzung aller Religionspädagogik geworden.

### *Wandel der Wissenschaft*

Gefragt wird in meinem Beitrag nach der wissenschaftlichen Religionspädagogik. Schon deshalb lässt sich ihre Situation ohne Bezug auf den Kontext der Wissenschaft kaum sinnvoll beschreiben. Doch scheint mir dieser Bezug nicht nur aus grundsätzlichen Überlegungen heraus wichtig, sondern eben auch im Blick auf aktuelle Entwicklungen oder eben hinsichtlich der erfragten „Strömungen“ in der Religionspädagogik.

Zu den historisch bemerkenswertesten Veränderungen der letzten Jahre gehört es wohl nicht nur in meiner Sicht, dass gleich fünf religionspädagogische Forschungsinstitute begründet worden sind – in alphabetischer Reihenfolge: in Bonn, Halle, Jena und Tübingen (dort gleich zwei Institute, evangelisch und katholisch, die kooperativ miteinander verbunden sind). So etwas hat es in der Geschichte der Religionspädagogik noch nie gegeben, auch wenn natürlich das Comenius-Institut einen gewissen Vorläufer dafür darstellt.

Mit der Einrichtung von Forschungsinstituten verbindet sich meiner Einschätzung nach ein sehr weitreichender Anspruch, der auf einen ebenso weitreichenden historischen Wandel verweist. Dass man überhaupt von religionspädagogischer Forschung sprechen kann, versteht sich keineswegs von selbst. Solange die Religionspädagogik eine reine Anwendungsdisziplin von andernorts gewonnenen wissenschaftlichen Einsichten war, kam eine solche Bezeichnung von vornherein nicht in Frage. Bei unserer Analyse religionspädagogischer Zeitschriften begegnete uns der Bezug auf Forschung in der Religionspädagogik erstmals in den 1960er Jahren, als man im „Evangelischen Erzieher“ eine entsprechende Rubrik einführte.<sup>19</sup> Bezeichnenderweise wurden in dieser Rubrik jedoch keine religionspädagogischen Erkenntnisse dargestellt, sondern Forschungsbefunde etwa aus der wissenschaftlichen Exegese oder auch aus der wissenschaftlichen Pädagogik. Eigene Forschungsprogramme finden sich in der Religionspädagogik dann erst ab etwa Ende der 1960er Jahre, und Ansätze zu ihrer Implementierung sind frühestens ab den 1970er oder eher ab den 1980er Jahren zu beobachten.<sup>20</sup>

Zugespißt formuliert kann man davon sprechen, dass sich die Religionspädagogik derzeit auf dem Weg zu einer Forschungsdisziplin befindet. Eine solche Disziplin nimmt nicht mehr einfach Forschungsergebnisse aus anderen Disziplinen oder Wissenschaften auf, um sie sekundär zu verarbeiten oder um sie weiterzuvermitteln. Sie

---

<sup>18</sup> Vgl. KEY 1978.

<sup>19</sup> Vgl. SCHWEITZER / SIMOJOKI / MOSCHNER / MÜLLER 2010, bes. 130ff.

<sup>20</sup> Vgl. auch dazu SCHWEITZER 2011.

ist vielmehr selbst an der Erzeugung von Erkenntnissen beteiligt. Erst damit, so lässt sich dies wohl ebenfalls wenden, kann die Religionspädagogik ihren bereits seit längerer Zeit vertretenen Anspruch, anderen Disziplinen vor allem in der Theologie auf „Augenhöhe“ zu begegnen, dann nicht nur mit dem formalen Hinweis auf die Autonomie von Pädagogik und Didaktik begründen, sondern eben mit dem Hinweis auf eigene Forschungsleistungen.<sup>21</sup>

Doch will ich an dieser Stelle den Mund nicht zu voll nehmen, weder für mich selbst noch für unsere Disziplin. Denn in welchem Maße der Anspruch, wissenschaftliche Erkenntnisse im Sinne der Forschung hervorzubringen, bislang tatsächlich von der Religionspädagogik eingelöst wird, ist natürlich eine eigene Frage. In der Begründung von Instituten allein liegt darauf noch keine zureichende Antwort (und dies sage ich ausdrücklich als Leiter eines dieser Institute).

### **3. Zum Schluss: „Christliche und islamische Religionspädagogik im Dialog“**

Schließen möchte ich mit einigen Bemerkungen zu unserem Tagungsthema, die aus meiner Sicht nicht fehlen dürfen. Ich wiederhole damit freilich bereits an anderer Stelle Gesagtes, aber dies tue ich bewusst, um zu unterstreichen, dass ich nicht nur hier und heute so rede.

Zunächst und nicht ohne (durchaus problematische) Bedeutung: Es hat tatsächlich bis zum Jahre 2012 gedauert, ehe die „Zeitschrift für Pädagogik und Theologie“ dem Islam und der islamischen Religionspädagogik ein Themenheft gewidmet hat. Und vermutlich kann man im Blick auf den AfR (Arbeitskreis für Religionspädagogik) ähnlich formulieren: Eine Tagung „Christliche und islamische Religionspädagogik im Dialog“ ist ein Novum.

Aus meiner Sicht ergeben sich aus dem neuen Verhältnis zur islamischen Religionspädagogik veränderte Anforderungen auch im Blick auf wissenschaftstheoretische Bestimmungen zur evangelischen Religionspädagogik. Ähnlich wie in der jüngeren Vergangenheit bereits im Verhältnis zur katholischen Religionspädagogik müssen nun weitere Bestimmungen gefunden und begründet werden. Wissenschaftssystematisch gesehen bezeichnet Religionspädagogik nun nicht mehr einfach eine Subdisziplin etwa der evangelischen Theologie, sondern zugleich einen ganzen Wissenschaftsbereich, in den verschiedene solche Disziplinen mit unterschiedlicher konfessions- und religionsbezogener Spezifikation einrücken, möglicherweise auch zusammen mit religionswissenschaftlich ausgerichteten Pendanten, bei denen es um die Ausbildung für den Ethikunterricht oder für neue Formen wie den in Zürich eingerichteten Unterricht „Religion und Kultur“ geht. Konstitutionstheoretisch schließt dies für jede einzelne dieser Disziplinen die Aufgabe ein, ihr Verhältnis zu anderen Formen der Religionspädagogik beschreiben und begründen zu können. Auch davon sind weiterreichende Impulse und Klärungen für die evangelische Religionspädagogik zu erwarten.<sup>22</sup>

Und noch ein Weiteres: Die christliche Religionspädagogik ist bereit, mit einer islamischen Religionspädagogik zu kooperieren. Ziel der Kooperation ist ein wechselseitiges Verstehen als Grundlage für gegenseitigen Respekt, Anerkennung des Anderen

---

<sup>21</sup> Insofern ist es kein reiner Zufall, dass der „Arbeitskreis für Religionspädagogik“ (AfR) sich bei genau der Tagung, bei der der vorliegende Text als Vortrag gehalten wurde, endgültig für eine neue Selbstbezeichnung entschied, die in genau diese Richtung weist: „Gesellschaft für wissenschaftliche Religionspädagogik“.

<sup>22</sup> Diese Passage übernehme ich aus SCHWEITZER 2012b, 73.

und gemeinsamen Einsatz für Frieden und Gerechtigkeit, in Deutschland und Europa ebenso wie im globalen Horizont.<sup>23</sup>

## Literatur

- BENNER, DIETRICH (2004), Erziehung – Religion, Pädagogik – Theologie, Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft. Systematische Analysen zu pädagogischen, theologischen und religionspädagogischen Reflexionsformen und Forschungsdesiderata, in: GROß, ENGELBERT (Hg.), Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik, Münster, 9-50.
- BENNER, DIETRICH u.a. (Hg.) (2011), Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus, Paderborn u.a.
- DAWKINS, RICHARD (2007), Der Gotteswahn, Berlin.
- ENGLERT, RUDOLF (2012), Religionsdidaktik wohin? – Versuch einer Bilanz, in: GRÜMME, BERNHARD / LENHARD, HARMUT / PIRNER, MANFRED L. (Hg.) (2012), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart, 247-258.
- FRICKE, MICHAEL (2012), Was muss ein Religionslehrer können? Überlegungen zu Friedrich Schweitzers Forderung nach „fundierte[n] Kenntnissen“ im Islam, in: ebd., i. Dr.
- GRÄB, WILHELM (2011), Religion oder Ethik – eine schiefe Alternative: oder warum auch religiöse Bildung Teil schulischer Allgemeinbildung sein sollte. In: DERS. / THIEME, THOMAS (Hg.), Religion oder Ethik? Die Auseinandersetzung um den Ethik- und Religionsunterricht in Berlin (Arbeiten zur Religionspädagogik 45), Göttingen, 232-248.
- KEY, ELLEN (1978), Das Jahrhundert des Kindes (1900), Königstein.
- OSMER, RICHARD R. / SCHWEITZER, FRIEDRICH (2003), Religious Education between Modernization and Globalization. New Perspectives on the United States and Germany (Studies in Practical Theology), Grand Rapids.
- Rat der EKD (2006), Kirche der Freiheit. Perspektiven für die Evangelische Kirche im 21. Jahrhundert. Ein Impulspapier des Rates der EKD, Hannover.
- SCHWAB, ULRICH (1995), Familienreligiosität. Religiöse Traditionen im Prozess der Generationen, Stuttgart u.a.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2005), Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher, Gütersloh.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2011), Was heißt religionspädagogische Forschung? In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 63 (2011), 116-126.

---

<sup>23</sup> Diese Passage übernehme ich aus SCHWEITZER 2012a.

- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2012), Integration durch religiöse Bildung? Überlegungen aus christlicher Sicht. In: BIESINGER, ALBERT u.a. (Hg.), Integration durch religiöse Bildung. Perspektiven zwischen beruflicher Bildung und Religionspädagogik, Münster (im Druck) [=2012a].
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2012), Religionspädagogik im Plural. Aufgaben der evangelischen Religionspädagogik im Kontext islamischer Religionspädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 64 (2012), 66-74 [=2012b].
- SCHWEITZER, FRIEDRICH / SIMOJOKI, HENRIK (2005), Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 5), Freiburg / Gütersloh.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH / SIMOJOKI, HENRIK / MOSCHNER, SARA / MÜLLER, MARKUS (2010), Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 15), Freiburg / Gütersloh.
- ZIMMERMANN, JOHANNES (Hg.) (2010), Darf Bildung missionarisch sein? Beiträge zum Verhältnis von Bildung und Mission (Beiträge zu Evangelisation und Gemeindeentwicklung 16), Neukirchen-Vluyn.

*Prof. Dr. Friedrich Schweitzer, Professor für Praktische Theologie (Schwerpunkt Religionspädagogik) an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen.*