

„Religionspädagogische Theologie“ – didaktische Verantwortung der Systematik?¹

von
Dorothee Schlenke

Abstract

Dieser Beitrag unternimmt eine konstruktive Verhältnisbestimmung von Religionspädagogik und Systematischer Theologie (Dogmatik) im Blick auf die bildungstheoretisch bestimmte Gesamtaufgabe der Theologie. Als Ausgangspunkt fungiert dafür die enzyklopädische Konzeption Friedrich Schleiermachers, insofern hier ein kategorialer Bildungsbegriff zum Zuge kommt, der ein disziplinär differenziertes Gesamtverständnis wissenschaftlicher Theologie, des theologischen Studiums und der theologisch kompetenten Verantwortung von Praxisoptionen gleichermaßen einschließt. Vor diesem Hintergrund wird das Konzept einer „religionspädagogischen Theologie“ kritisch gewürdigt, und abschließend werden einige Anregungen zur möglichen interdisziplinären Zusammenarbeit von Religionspädagogik / religionspädagogischer und systematischer Theologie skizziert.

Vorbemerkungen

Ein Dialog setzt in der Regel einen Vorbegriff der zu verhandelnden Sache voraus, ebenso wie einen Vorbegriff des Dialogpartners. Im Falle des Verhältnisses von Religionspädagogik und Systematischer Theologie sind diese wechselseitigen Vorbegriffe zugleich durch eine Reihe gleichsam klassischer Asymmetrien gekennzeichnet. So wird in polemischer Zuspitzung die Religionspädagogik gerne als sekundäre „Anwendungswissenschaft“² ohne genuinen Gegenstandsbereich am Rande oder gar außerhalb der theologischen Disziplinen positioniert, während von der Systematischen Theologie gelten soll, dass sie den Kern theologischer Arbeit repräsentiert, indem sie die Erträge der anderen Disziplinen prinzipientheoretisch und mit normativem Anspruch versehen auf gegenwärtige christliche Lebensdeutung und Handlungsorientierung hin fokussiert.³

Die mir aufgebene Themenstellung ist folglich mit einem Fragezeichen versehen, wohl in Ahnung einer möglichen Kontroverse zwischen der Systematikerin und dem Religionspädagogen. Hier kann ich Entwarnung geben; ich bin mit beidem grundsätzlich einverstanden, doch was ist genau gemeint? Eine religionspädagogische Theologie, welche die Systematische Theologie zu ihrer Teildisziplin degradiert⁴ und die „Mitte der Theologie“⁵ beansprucht? Oder eine religionspädagogische Theologie, die auf Augenhöhe mit der exegetischen, historischen und systematischen Theologie

¹ Diesem Beitrag liegt mein gleichnamiger Vortrag am 15.9.2013 bei der GWR-Tagung in Göttingen zugrunde. Für die Publikation wurde der Vortrag geringfügig überarbeitet; die Vortragsform wurde im Wesentlichen beibehalten.

² Vgl. ROTHGANGEL / THAIDIGSMANN 2005, 9 in kritischer Wendung gegen eine solche Zuweisung.

³ Wie klassisch diese Asymmetrien sind, zeigt eine Bemerkung Schleiermachers in der „Einleitung“ zu seiner „Praktischen Theologie“; vgl. SCHLEIERMACHER 1850, 6: „Es gibt eine Ansicht, die schon früher sehr verbreitet war, hierauf im Hintergrunde stand, jetzt (1831) aber wieder auftritt, dass die Dogmatik die eigentliche Theologie sei, alles andere nur Hilfswissenschaft. Das letzte lässt sich von der praktischen Theologie am wenigsten sagen; daher sagt man, sie sei die angewandte Theologie.“

⁴ So ROTHGANGEL 2003, 47.61.

⁵ So der gleichnamige, von ROTHGANGEL / THAIDIGSMANN 2005 herausgegebene Buchtitel, zugleich versehen mit einem Fragezeichen.

zusammenarbeitet? Didaktische Verantwortung der Systematischen Theologie? Selbstverständlich, nur wer vollzieht sie und wie?

Das Fragezeichen im Dialog zwischen Religionspädagogik und Systematischer Theologie kann letztlich nur dann zum Verschwinden gebracht werden, wenn eine solche enzyklopädische Grundlegung der theologischen Disziplinen vorgenommen wird, die sie gleichberechtigt und kooperativ auf die noch zu bestimmende Gesamtaufgabe der Theologie bezogen sein lässt.⁶ Dazu sollen in einem ersten Punkt unter Rekurs auf Friedrich Schleiermachers „Kurze Darstellung“ einige prinzipientheoretische Erwägungen angestellt werden, denn Schleiermacher hat programmatisch und – wie die hier versammelten Tagungsbeiträge zeigen, bis heute wirkungsgeschichtlich prägend – die neuzeitlichen Konstitutionsbedingungen der Theologie als Wissenschaft seiner theologisch-encyklopädischen Konzeption zugrunde gelegt. Vor diesem Hintergrund werde ich zweitens das hier leitende Verständnis der Systematischen Theologie darlegen; ich werde mich dabei auf die Dogmatik beschränken, da die Ethik bereits an anderer Stelle des Tagungsprogrammes Thema ist. Drittens werde ich den hier vorausgesetzten Begriff der Religionspädagogik und einer „Religionspädagogischen Theologie“ entfalten, naturgemäß nur in einer Außenansicht, die dennoch erforderlich ist, um in einem abschließenden vierten Punkt einige Überlegungen zur fruchtbaren Zusammenarbeit von Religionspädagogik und Systematischer Theologie im Horizont der mit dieser Tagung anvisierten „kritischen Zeitgenossenschaft“ zu skizzieren.

1. Zur enzyklopädischen Grundlegung der theologischen Disziplinen

Friedrich Schleiermacher hat in seiner 1811 erstmals erschienenen theologischen Enzyklopädie den integralen Zusammenhang aller theologischen Disziplinen durch eine einheitliche Gesamtaufgabe der Theologie konstituiert und damit zugleich ein Leitthema verknüpft, das insbesondere auch für das Verhältnis von Systematischer Theologie und Religionspädagogik, gerade auch in ihrer „kritischen Zeitgenossenschaft“, relevant ist: *Bildung*. Denn Schleiermachers Enzyklopädie ist bekanntlich einerseits eine „Kurze Darstellung des theologischen Studiums“, also ein professionsbezogenes Bildungskonzept, und sie zielt andererseits „zum Behuf einleitender Vorlesungen“, so die zweite Titelhälfte, auf die akademische Lehre und Forschung der Theologie als einer selbstreflexiven Wissenschaft.⁷ In hellsichtiger Wahrnehmung der zeitgenössischen gesellschaftlichen Prozesse funktionaler Ausdifferenzierung hat Schleiermacher den wissenschaftstheoretischen Status der Theologie ebenfalls funktional bestimmt: Die Theologie ist bekanntlich als „positive Wissenschaft“ auf die „Lösung einer praktischen Aufgabe“⁸ bezogen, auf die *Kirchenleitung*, von Schleiermacher „im weitesten Sinne“⁹ verstanden als „zusammenhaltend[e] und anbildend[e]“¹⁰ Förderung gelebter christlicher Frömmigkeit.

⁶ Bezüglich dieser Forderung scheint ein Konsens möglich, auch wenn im einzelnen diese „theologische Gesamtaufgabe“ inhaltlich unterschiedlich bestimmt wird, wobei Bildungsparadigma und Praxisbezug eine herausragende Rolle spielen; vgl. exemplarisch SCHWEITZER 2005, 68-75 und 2002, 267; ALBRECHT 2003, bes. 96-108; ALKIER 2005, 165f.

⁷ Zum Verständnis der Kurzen Darstellung als Professionstheorie vgl. eingehend KARLE 2001, 180-192.

⁸ SCHLEIERMACHER 1830, §1,326.

⁹ SCHLEIERMACHER 1830, §3,337.

¹⁰ SCHLEIERMACHER 1830, §25,335.

Der einheitliche Gegenstand der Theologie als positive Wissenschaft, die christliche Frömmigkeit in ihrer kirchlichen Vergemeinschaftung als ein gegebenes kulturelles Faktum¹¹, kann nun nicht lediglich empirisch und ergo zufällig aufgefasst werden¹², sondern muss „als ein für die Entwicklung [resp. Bildung] des menschlichen Geistes notwendiges Element nachgewiesen werden können“¹³. Hier liegt nun der bildungstheoretische Tiefensinn der „Kurzen Darstellung“ verborgen: *Bildung* ist für Schleiermacher der anthropologische und philosophische Leitbegriff seines Wirklichkeitsverständnisses und insofern *kategorial*¹⁴ bestimmt. Alles Leben vollzieht sich nach Schleiermacher in korrelativen Prozessen passiven Gebildet-Werdens und aktiven Bildens; durch seine selbstbewusste Geistigkeit und Freiheit wie Verantwortungsfähigkeit vermag der Mensch „diesen allgemeinen Bildungsprozess in einen *Prozess individueller Selbstbildung* zu überführen“¹⁵. Solche individuelle Selbstbildung bleibt im Blick auf die Gattungsnatur des Menschen stets angewiesen auf Prozesse der Gemeinschaftsbildung im Sinne einer kritisch-produktiven „Verschränkung von Individuellem und Allgemeinem“¹⁶ über den Generationenzusammenhang hinweg und im Kontext von Bildungsinstitutionen, wie Schleiermacher in seiner „Pädagogik“¹⁷ ausführlich darlegt.

Erst in einem solchermaßen gebildeten Selbstverhältnis wird sich der Mensch selbst durchsichtig und zugleich einer fundamentalen „Asymmetrie“ ansichtig, insofern das Gebildet-Werden als „ontologisch primär“ notwendig auch das individuelle aktive Bildungshandeln umfasst.¹⁸ Denn in der wechselseitigen Bezogenheit von Gebildet-Werden und Sich-Bilden wird sich das Subjekt zugleich der Endlichkeit seiner selbst, der Endlichkeit allen Seins wie der darin aufscheinenden schlechthinnigen ? Abhängigkeit, d.i. dem schlechthinnigen Gebildet-Worden-Sein der Wechselbeziehung von Gebildet-Werden und Bilden, im Gefühl als unmittelbarem Selbstbewusstsein bewusst, das sich in der lebensweltlichen Positivität einer bestimmten Religionsgemeinschaft als Gottesbewusstsein formiert.

Frömmigkeit ist so essentiell ein *gebildetes Selbstbewusstsein* in einem dreifachen Sinne: gebildet als *passiv*, durch anderes (Intersubjektivität, Offenbarung) konstituiert, gebildet als steter *Prozess* des Gebildet-Werdens und Sich-Selbst-Bildens und gebildet im *Zielsinne* als ein sich selbst erfassendes Selbstverhältnis. Für alle drei Dimensionen ist die bildungspraktische Funktion von Intersubjektivität im Aufbau individueller Subjektivität grundlegend. Der einheitliche kirchliche Bezug aller theologischen Disziplinen hat daher subjektivitäts- und bildungstheoretischen Sinn. Es ist also kein anstaltsrechtlicher, sondern ein durchaus elastischer Kirchenbegriff ge-

¹¹ Vgl. SCHLEIERMACHER 1830, §2,326.

¹² Vgl. SCHLEIERMACHER 1830, §21,334.

¹³ SCHLEIERMACHER 1830, §22,334.

¹⁴ Zu Schleiermachers kategorialen Bildungsverständnis vgl. grundlegend HERMS 2001, bes. 151-166 sowie im Anschluss daran GRÄB-SCHMIDT 2008, 267ff; zum Zusammenhang von Religion, Bildung und Selbstbestimmung bei Schleiermacher vgl. auch ausführlicher HELLER 2011, 70-237 [Lit.]. Zur grundsätzlichen Bestimmung, Leistungsfähigkeit und didaktischen Relevanz eines kategorialen Bildungsbegriffs aus der Perspektive evangelisch-theologischer Anthropologie siehe jetzt auch PREUL 2013, 74-108.

¹⁵ GRÄB-SCHMIDT 2008, 268, Hervorhebung von mir – D.S.; vgl. dazu auch HERMS 2001, 152f.

¹⁶ GRÄB-SCHMIDT 2008, 268.

¹⁷ Vgl. dazu die grundsätzlichen Ausführungen bei HERMS 2001, 157-159.

¹⁸ Vgl. dazu HERMS 2001, 155f.

meint, der offen ist für die Anlagerung vielfältiger Formen religiöser Vergemeinschaftung.

Bildungstheoretisch ausgerichtet ist auch der kritisch abgestufte Fundierungszusammenhang der theologischen Einzeldisziplinen der „Kurzen Darstellung“; er spiegelt den akademischen Bildungsgang des professionellen Theologen von der philosophischen Theologie als kategorialer Grunddisziplin über die Entfaltung des historischen Materials in der historischen Theologie (Exegese, Kirchengeschichte) bis zur Gegenwart (Dogmatik) und schließlich zur Praktischen Theologie als technischer Disziplin und Theorie der Praxis. Zwar ist deutlich, dass dieses interdisziplinär ausdifferenzierte theologische Wissen individuell nicht jeweils vollständig angeeignet werden kann; gleichwohl darf keine Disziplin unverhältnismäßig vernachlässigt werden, da jede eine unverzichtbare Perspektive auf das allen gemeinsame Thema der Kirchenleitung im Sinne der Förderung der Bildungsprozesse christlicher Frömmigkeit bietet.

Der einheitliche Bezug aller theologischen Disziplinen auf das gelebte, vergemeinschaftete Christentum in seinem kulturellen Gegebenen fordert auch den Ausgriff auf entsprechende kulturwissenschaftliche Disziplinen (Geschichtswissenschaft, Psychologie etc.)¹⁹. Allen theologischen Disziplinen ist damit gleichermaßen eine kulturgeschichtliche Ausrichtung in „kritischer Zeitgenossenschaft“ als doppelte Bildungsaufgabe eingeschrieben, nämlich sowohl die „Aufklärung der Gegenwarts-kultur über ihre religiösen Wurzeln“ als auch die „Selbstaufklärung des Christentums über seine kulturelle Bedeutung“²⁰.

Welche grundsätzlichen Folgerungen lassen sich nun aus diesem enzyklopädischen Konzept für das Verhältnis von Religionspädagogik und Systematischer Theologie ziehen?

- Religionspädagogik und Systematische Theologie sind gleichberechtigt auf die theologische Gesamtaufgabe bezogen: die professionelle Förderung gelebter christlicher Frömmigkeit,
- im einheitlichen Horizont eines kategorialen Bildungsverständnisses,
- im verpflichtenden Bezug auf das Ensemble aller theologischen Disziplinen,
- in disziplinärer und interdisziplinär-kulturwissenschaftlicher Ausrichtung sowie
- in daraus resultierender „kritischer Zeitgenossenschaft“.

¹⁹ Vgl. SCHLEIERMACHER 1830, §6, 328f.

²⁰ So hat C. ALBRECHT 2003, 97, die doppelte „Bildungsaufgabe“ einer „Kulturgeschichte des Christentums“ als eine allen theologischen Disziplinen aufgegebenen Fragestellung bündig zusammengefasst.

2. Systematische Theologie – Dogmatik

Zur Erläuterung der spezifischen Fragestellung der Systematischen Theologie – mit der Konzentration auf die Dogmatik – gehe ich von der einschlägigen Definition Hermann Fischers aus:

„Systematische Theologie ist diejenige Gestalt von Theologie, die auf dem Boden des biblischen Zeugnisses und im Horizont der (kirchen)geschichtlichen Tradition als Funktion der Kirche den auf Offenbarung beruhenden christlichen Glauben nach seinen zentralen Inhalten (Dogmatik) und nach seinen praktischen Handlungsorientierungen (Ethik) auf wissenschaftliche Weise, d.h. methodisch, begründend und kritisch, und systematisch, also als klares und gegliedertes Ganzes, denkend entfaltet, auf die jeweilige Situation bezieht und so die christliche Wahrheit als eine gegenwärtige verantwortet.“²¹

Das heißt, Systematische Theologie ist als *theologische* Teildisziplin im Modus *wissenschaftlicher Reflexion* (methodisch – begründend – kritisch) auf das *unverfügbare Gegebensein* (Offenbarung) christlicher Frömmigkeit / *christlichen Glaubens* bezogen. Die spezifische Perspektive der *Dogmatik* in diesem Bezug ist die Entfaltung der *Inhalte* des Glaubens. Insofern diese Inhalte einerseits *historisch überliefert* sind, ist die Dogmatik konstitutiv auf Exegese (biblisches Zeugnis) und Kirchengeschichte bezogen; insofern sich andererseits an diesen Inhalten *gegenwärtige religiöse und theologische Selbstverständigung (Bildung)* aufbaut, ist die Dogmatik ebenso auf die Praktische Theologie und damit auch auf die Religionspädagogik als im weitesten Sinne zu verstehender Funktion der Kirche ? bezogen. Die Inhalte des Glaubens sind nun *im systematischen Zusammenhang* zu entfalten. Das Kriterium dieser Systematik stellt wiederum das *Bildungsparadigma* dar, denn die traditionelle Gliederung der Dogmatik lässt sich lesen als Abbildung des Bildungsprozesses christlicher Frömmigkeit in ihren transzendentalen Bedingungen (Gotteslehre, Schöpfungslehre), in ihrer empirischen Konstitution als erlösungsbedürftig (Anthropologie, Sündenlehre) und in ihrer idealen Formation als Erlösungsbewusstsein (Christologie, Soteriologie, Ekklesiologie) mit universalgeschichtlichem Ausblick (Eschatologie).²² In der Perspektive reformatorischer Rechtfertigungslehre kann so das Gnadengeschehen als ein umfassendes Bildungsgeschehen begriffen werden, nämlich als „Bildung zur Handlungsfähigkeit kraft Etablierung motivierender und orientierender Selbstgewissheit durch ‚Offenbarung‘“²³.

Dass die dogmatische Entfaltung der Inhalte des Glaubens „*die christliche Wahrheit*“ zum Zuge bringt, vollzieht sich, so Fischer, als ein produktiver Akt des Dogmatikers, denn die Inhalte müssen konstruktiv *auf die jeweilige Situation* bezogen und Wahrheit muss *verantwortet* werden. Schleiermachers vielfach angefeindete, enzyklopädi-

²¹ FISCHER 2002, 305.

²² Zur Durchführung dieser These an Schleiermachers „Glaubenslehre“, deren materialer Teil in der Konsequenz der Frömmigkeitstheoretischen Grundlegung in der „Einleitung“ den Bildungsprozess des christlich frommen Bewusstseins als Erlösungsbewusstsein abbildet vgl. im einzelnen SCHLENKE 1999, 223-449.

²³ So HERMS 1992, Vorwort, XVII / XVIII.

sche Verortung der Dogmatik in der „Historischen Theologie“²⁴ als geschichtlich, durch die Aufnahme von Exegese und Kirchengeschichte profilierte Entfaltung des gegenwärtigen Lehrbegriffs²⁵ „, konzeptualisiert die neuzeitlichen Konstitutionsbedingungen wissenschaftlicher Wahrheitssuche für die Theologie: Weder göttliche Stiftung noch andere supranaturale Begründungsfiguren entlasten von der steten methodischen, historisch-kritischen Arbeit, deren Gegenwartsbezug „ohne eigene Überzeugung“²⁶ und ein „assertorisches“²⁷ oder „heterodoxes“²⁸ Moment nicht möglich ist. Dogmatische Theologie ist daher explizit positionell, insofern sie die wissenschaftliche Reflexionsgestalt christlich frommer Selbstausslegung darstellt und so die Selbstreferenzialität des frommen Bewusstseins teilt.

Gleichwohl ist der Gefahr subjektiver Beliebigkeit, so Schleiermacher, durch die notwendige Bewährung jedes Lehrsatzes an Schrift und Bekenntnis sowie durch den systematischen Zusammenhang mit anderen Lehrsätzen²⁹ und nicht zuletzt durch den Bezug der Dogmatik auf die Kirchenleitung³⁰ gewehrt. Dass in diesem Sinne jeder akademische Theologe „im Bilden einer eignen Überzeugung begriffen sei über alle eigentlichen Örter ? des Lehrbegriffs, nicht nur so, wie sie sich aus den Prinzipien der Reformation [...] entwickelt haben, sondern auch, sofern sich Neues gestaltet hat, dessen für den Moment wenigstens geschichtliche Bedeutung nicht zu übersehen ist“³¹ stellt daher für Schleiermacher eine selbstverständliche Forderung dar. Gegenwartsbezug wie Positionalität teilt die Dogmatik insbesondere mit der Religionspädagogik.

3. Religionspädagogik – „Religionspädagogische Theologie“³²

Die Religionspädagogik wird gemeinhin als Teil der Praktischen Theologie³³ angesetzt und ihr Gegenstandsbereich mit dem Bildungsparadigma³⁴ beschrieben, wobei die Akzentsetzungen im Einzelnen hier variieren (Theorie religionsunterrichtlicher, kirchlicher, christlicher Bildung³⁵). Martin Rothgangel's Verständnis der Religionspädagogik als *Theorie religiöser Bildung* bezieht sich auf einen „anthropologisch orientierten Religiositätsbegriff“ und hat damit die „gebildete Entfaltung von Religiosität“³⁶ im Blick.

²⁴ Vgl. SCHLEIERMACHER 1830, §§69-256,353-416 bzw. §§196-231,395-407.

²⁵ Vgl. SCHLEIERMACHER 1830, §97,363; §195, 393f u.ö..

²⁶ SCHLEIERMACHER 1830, §196,395.

²⁷ SCHLEIERMACHER 1830, §202,398.

²⁸ SCHLEIERMACHER 1830, §203,398.

²⁹ Vgl. SCHLEIERMACHER 1830, §§209-213,400f.

³⁰ Vgl. SCHLEIERMACHER 1830, §247,412.

³¹ SCHLEIERMACHER 1830, §219,403.

³² Die folgenden Ausführungen beziehen sich schwerpunktmäßig auf Veröffentlichungen von MARTIN ROTHGANGEL, als dem mir im Tagungszusammenhang zugeordneten, religionspädagogischen Gesprächspartner.

³³ Vgl. ROTHGANGEL 2012, 30 mit Verweis auf Schweitzer 2006, 267-271; zum Überblick vgl. auch SCHWEITZER 2012. Gegen eine „subsummierende Einordnung der Religionspädagogik in die Praktische Theologie“ wendet sich SCHRÖDER 2012, 177.

³⁴ Zum Bildungsbegriff als regulativer Idee religionspädagogischer Theorie siehe SCHRÖDER 2012, 213-231.

³⁵ Vgl. ROTHGANGEL 2012, 20ff.

³⁶ ROTHGANGEL 2012, 22.

Was ihre Forschungsmethodik³⁷ betrifft, so partizipiert die Religionspädagogik an den methodischen Standards der Praktischen Theologie (z.B. als Handlungs-, Wahrnehmungs-, Kulturwissenschaft) ebenso wie an denjenigen der Pädagogik (empirische und vergleichende Bildungsforschung).

Der wissenschaftstheoretische Status der Religionspädagogik scheint aufs Ganze gesehen weniger durch Exklusivität als durch perspektivierte Partizipation gekennzeichnet zu sein³⁸; dies gilt allerdings in unterschiedlicher Intensität auch für die anderen theologischen Disziplinen. Aus der spezifischen Perspektive der Religionspädagogik möchte ich drei Punkte hervorheben, die mir auch für das Gespräch mit der Systematischen Theologie wesentlich scheinen:

1. *der Entwicklungsaspekt*: In der Perspektive „gebildete[r] Entfaltung von Religiosität“ gehören dazu bspw. der Zusammenhang von Religion und Lebensgeschichte, die spezifische Perspektive auf Individualität und die Veränderung von Menschen im Kontext des lebenslangen Lernens³⁹;
2. *der Vermittlungsaspekt* und zwar in einem doppelten Sinne: Nicht nur bezogen auf vielfältige Lehr- und Lernprozesse, sondern wesentlich auch als Vermittlung zwischen „Spannungspolen“⁴⁰ gedacht, zwischen Tradition und Moderne, Glaube und Theologie, Wissenschaft und Alltag etc.;
3. *der lebensweltliche Aspekt* und die damit verbundene diagnostische Funktion der Religionspädagogik: In besonderer Nähe zu Lebens- und Alltagswelt außerhalb von Kirche und Gemeinde, etwa im schulischen Religionsunterricht, hat die Religionspädagogik eine ungleich sensiblere Wahrnehmung für die realen Bedingungen und eben auch Hemmnisse religiöser Lebensdeutung und kann so zur Erhellung der Ursachen des seit längerem zu verzeichnenden gesellschaftlichen Relevanzverlustes der wissenschaftlichen Theologie beitragen.

Worin besteht nun demgegenüber der Mehrwert einer „*religionspädagogischen Theologie*“?

Zunächst einmal in der begrüßenswerten Klarstellung, dass Religionspädagogik Theologie ist und nicht etwa irgendein „Zwischen“ zwischen Theologie und Pädagogik mit den bekannten Folgen. Martin Rothgangel hat das Konzept einer religionspädagogischen Theologie durch drei Zugänge begründet⁴¹:

- A. Die produktive Aufnahme des katechetischen Erbes,
- B. das „Ernstnehmen theologischer, religiöser und religiös relevanter Alltagstheorien“ im Sinne einer „lebensweltlich gewendeten Theologie“, und
- C. die „[e]ingehende theologische Verantwortung dieser Alltagstheorien“.

Von den dabei angeführten Begründungszusammenhängen möchte ich zu folgenden Punkten aus systematisch-theologischer Sicht Stellung beziehen:

³⁷ Vgl. ROTHGANGEL 2012, 27ff.

³⁸ Zur wissenschaftstheoretischen Verortung der Religionspädagogik relativ zum jeweiligen „wissenschaftlichen Referenzrahmen“ vgl. auch SCHRÖDER 2012, 264ff.

³⁹ Vgl. ALKIER 2005, 169.

⁴⁰ So SCHWEITZER 2005, 76.

⁴¹ Vgl. ROTHGANGEL 2003, 53f; BRÖKING-BORTFELDT 2005, 29-32.

(1) *Subjekt vs. Objekt*: Im Zusammenhang des Rekurses auf die Kindertheologie als Beispiel einer ernstzunehmenden Alltagstheorie wird der Religionspädagoge als „Anwalt des Subjekts“ dem Fachwissenschaftler / Systematiker als „Anwalt des Objekts“ entgegengesetzt.⁴² Abgesehen von der grundsätzlichen Fragwürdigkeit solcher kategorialer Subjekt-Objekt-Entgegensetzungen ist dies schon mit Blick auf die ausdrückliche Positionalität der Dogmatik und der Bezogenheit aller Theologie auf die vorlaufende fromme Selbstausslegung (vgl. 2.) abzuweisen. Die besondere alltags- und entwicklungsaffine diagnostische Kompetenz der RP bleibt dabei unbestritten.

(2) *Praxis vs. Theorie – Alltagstheorie vs. wissenschaftlicher Theorie*: Vor diesem Hintergrund ist auch das von Rothgangel angesprochene „gleichberechtigte [...]“ Gegenüber von Theorie und Praxis⁴³ zu überdenken. Denn die Praxis als gleichsam nur „praktische Praxis“ gegenüber einer nur „theoretischen Theorie“ gibt es nicht, sondern wissenschaftliche Dignität erhält die Praxis allererst durch ihre theoretische Deutung; insofern ist die Entgegensetzung von Theorie und Praxis aus wissenschaftlicher Perspektive grundlegend relativiert. In ähnlicher Weise ist das Verhältnis von Alltagstheorie und wissenschaftlicher Theorie zu sehen. Auch hier kann von einer „Ebenbürtigkeit“ beider nicht die Rede sein, denn wissenschaftliche Relevanz erhält eine Alltagstheorie nicht per se, sondern durch ihre wissenschaftliche Interpretation. Von einer *Kindertheologie* kann im Blick auf die wissenschaftstheoretischen Ausführungen zum Theologiebegriff ebenfalls nicht gesprochen werden. Es handelt sich vielmehr um vorwissenschaftliche religiöse Selbstausslegung, die als solche durchaus ein anregender Gegenstand wissenschaftlich-theologischer Reflexion sein kann. Auch der in diesem Zusammenhang vorgenommene Rekurs auf ein konsenstheoretisches Wahrheitsverständnis sichert keineswegs die anvisierte Ebenbürtigkeit von Alltagstheorie / Kindertheologie und wissenschaftlicher Theorie / Theologie, denn jede Konsenstheorie nimmt immer schon korrespondenztheoretische Momente in Anspruch, durch welche sich – wie Rothgangel selbst konstatiert – „diese Frage wohl schnell erledigt“⁴⁴.

(3) *Vermittlung und Kontextualität*: In diesem Zusammenhang betont Rothgangel⁴⁵ zu Recht, dass die „wissenschaftliche Wahrheits- und Inhaltsfrage“ einerseits und die Frage der „Vermittlung“ andererseits nicht grundsätzlich geschieden werden dürfen im Sinne einer Verteilung auf Systematische Theologie bzw. Religionspädagogik, sondern dass Vermittlung in einem fundamentalen Sinne (vgl. 3.2) eine theologische Gesamtaufgabe sei. Darüber hinaus gilt, dass jeder konkrete Vermittlungsvollzug als gegenwärtige Verantwortung der christlichen Wahrheit im Sinne H. Fischers (vgl. 2.) eine konstruktive Synthese der jeweils relevanten Inhalte des Ensembles aller theologischen Disziplinen zum Zuge bringt. In diesem Sinne hat Schleiermacher für die Verfahrensweise der Praktischen Theologie den Begriff der *Kunstregeln* geprägt als „allgemeiner Regeln [...], deren Anwendung im einzelnen nicht wieder auf Regeln gebracht werden kann“⁴⁶. Die konkrete Anwendung solcher Regeln erfolge nämlich nicht mechanisch, sondern als „Kunst“, durch einen freien synthetisierenden Akt des professionellen Theologen, zu welchem neben „Talent“ auch die vollumfänglichen

⁴² Vgl. ROTHGANGEL 2003, 54.

⁴³ ROTHGANGEL 2003, 58.

⁴⁴ ROTHGANGEL 2003, 60.

⁴⁵ Vgl. ROTHGANGEL 2003, 58f.

⁴⁶ SCHLEIERMACHER 1830, §132,375.

„Kenntnisse“ des Theologiestudiums gehören.⁴⁷ Anders gesagt: Die persönliche und wissenschaftliche *Bildung* ist Grundlage der *Kompetenz* des professionellen Theologen zur freien, sachgemäßen und verantwortungsvollen Wahl von Praxisoptionen. Eine „didaktische Verantwortung der systematischen Theologie“, um die zweite Hälfte der mir gegebenen Themenstellung aufzunehmen, darf – und dies markiert exakt die Grenze ihrer Kontextualität – das beschriebene Vollzugsmoment individueller Kompetenz nicht vorwegnehmen, anders verkommt sie zur bloßen Methodik und „Rezept-“ bzw. „Unterrichtsmaterialientheologie“.

Ein Beispiel aus der religionsunterrichtlichen Praxis vermag diese Überlegungen anschaulich zu illustrieren: Regelmäßig und mit nicht geringem Aufwand werden Lehrbücher für den Religionsunterricht produziert, die im Unterricht selbst bestenfalls gelegentlich zur Anwendung kommen. Während ein Mathematik- oder Englischunterricht ohne Lehrbuch undenkbar ist, scheint der Religionsunterricht gemeinhin eine weitgehend gesprächs- und kopiengestützte Angelegenheit zu sein. Befragt man Praktikumsstudierende, warum sie denn das Buch nicht benutzen, erhält man regelmäßig als Antwort: „Ja, was da im Buch steht, das stimmt schon alles irgendwie, aber es ist nicht das Richtige für mich.“ *Es ist nicht das Richtige für mich* – In die lehrbuchmäßige Präsentation der Inhalte ist offenkundig ein Faktor eingegangen, der diese nicht, jedenfalls nicht ohne Weiteres, auch das individuell „Richtige“ sein lässt; es ist die aufgewiesene *theologische Positionalität* des jeweiligen Autors, welche – mit Schleiermacher gesprochen – auf dem Wege einer „kunstmäßigen“ Synthese den Rekurs auf die Inhalte ebenso wie die religionsunterrichtliche Praxisoption selbst maßgeblich bestimmt. Im reflektierenden Vorfeld unterrichtlichen Handelns und sua sponte im Unterricht selbst ist nun der Religionslehrer unvertretbar individuell gefordert, diesen synthetisierenden Akt angemessen und verantwortungsvoll zu vollziehen, um der Komplexität und den grundsätzlichen Kontingenzen des Vermittlungsprozesses gerecht zu werden. Dass dafür theologisch-disziplinäre wie pädagogische Wissensbestände gleichermaßen in Anspruch genommen werden müssen, kennzeichnet den Verbundcharakter der Religionspädagogik; in *professionsoziologischer Perspektive* wird der Lehrerberuf daher als „vermittelnde“ oder „Semiprofession“ bezeichnet⁴⁸, da hier „Sachbindungen (z.B. das Selbstverständnis als Philologe) und Erziehungsabsichten in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen, für das es in den anderen Professionen kein Äquivalent gibt“⁴⁹. Für alle Professionen (klassisch: Arzt, Jurist, Theologe) gilt, so R. Stichweh, dass sie es tendenziell mit einer „Überkomplexität der Situation im Verhältnis zum verfügbaren Wissen“ zu tun haben, welche zu einer persistierenden *Ungewissheit* führt, im Blick auf die „Dynamik der Situation“, die Wahl der „Handlungsstrategie“ und den „mutmaßlichen Ausgang“.⁵⁰ Ein gebildeter Umgang mit solcher Überkomplexität und Ungewissheit in religionsunterrichtlichen Situationen hat zwei falsche Auswege zu vermeiden, einerseits die unangemessene Komplexitäts- bzw. Kontingenzsteigerung durch vermeintliche „Verwissenschaftlichung der Handlungsgrundlage“⁵¹ und andererseits die ebenso unangemessene Komplexitätsreduktion durch vermeintlich passende Rezeptstrategien. Es ist letztendlich die *theologisch gebildete Person* des Religionslehrers selbst und seine *theologische Kompetenz*, die einen angemessenen

⁴⁷ Vgl. SCHLEIERMACHER 1830, §265,420; §5,328.

⁴⁸ So STICHWEH 1987, 323.

⁴⁹ STICHWEH 1992, 374.

⁵⁰ Vgl. STICHWEH 1987, 296; Hervorhebung von mir – D.S..

⁵¹ STICHWEH 1987, 298.

religionsunterrichtlichen Umgang mit der grundsätzlichen Überkomplexität und Ungewissheit von Vermittlungs- als Bildungsprozessen begründet erwarten lässt.⁵² Mit Blick auf diese irreduzibel individuell geprägten Bedingungen der Vermittlung theologischer Inhalte hatte Schleiermacher in Bezug auf den Konfirmandenunterricht programmatisch festgehalten, dass der „allerspeziellste“, d.i.? diesen individuell geprägten Bedingungen am besten entsprechende Katechismus derjenige sei, den der Pfarrer „sich jedesmal selbst macht“⁵³.

Eine „religionspädagogische Theologie“, die sich der aufgezeigten, problematisierten Alternativen enthält, gerät auch nicht in falsche Dominanzmodelle, sondern bleibt im Dialog mit der Systematischen Theologie und zwar durchaus auf Augenhöhe. Wie ein solcher Dialog auch für die Systematische Theologie und die gemeinsame Wahrnehmung der bildungstheoretischen Gesamtaufgabe der Theologie fruchtbar sein könnte, dazu abschließend noch einige wenige Hinweise.

4. Religionspädagogik und Systematische Theologie in „kritischer Zeitgenossenschaft“

Die lebensweltliche Nähe und die damit verbundene kontextsensible diagnostische Kompetenz einer „religionspädagogischen Theologie“ sind nicht nur für die Systematische Theologie, sondern für die theologische Gesamtaufgabe – die professionelle Förderung der Bildungsprozesse christlicher Frömmigkeit – relevant und können wichtige Hinweise zu deren Realisierung geben.

Die andauernden Auswirkungen gesellschaftlicher Modernisierung wie Enttraditionalisierung, Pluralisierung, Individualisierung stellen die Traditionsorientierung religiöser Bildungsprozesse vor große Herausforderungen. Wie können Tradierungs- und Umformungsprozesse z.B. der dogmatischen Tradition unter solchen Bedingungen gelingen? Wie kann dem seit längerem zu konstatierenden öffentlichen Relevanzverlust wissenschaftlicher Theologie wirkungsvoll begegnet werden? Von einer „religionspädagogischen Theologie“ können hier im Blick auf Entwicklungs-, Lehr- und Lerndimensionen wichtige Impulse ausgehen.

Auch die akademische Theologie an den Hochschulen und Universitäten könnte von der pädagogisch-didaktischen Kompetenz einer „religionspädagogischen Theologie“ profitieren: Wie sieht gute theologische Lehre aus? Wie ein sinnvoller Aufbau des Theologiestudiums? Wie kann unter der Dominanz empirischer Bildungsforschung und eines ebenso rast- wie restlosen Quantifizierungs- und Evaluierungswahns im Sinne eines spezifisch theologischen Bildungsparadigmas argumentiert werden?

Diese Liste ließe sich ohne größere Mühe erweitern. Religionspädagogik/religionspädagogische und systematische Theologie nehmen vorzugsweise, nicht exklusive/ bestimmte Aufgaben und Themenbereiche der bildungstheoretischen theologischen Gesamtaufgabe in den Blick. Sie entlasten so die anderen theologischen Disziplinen. Entlastung bedeutet aber keine Entlassung, keine Entlassung aus dem interdisziplinären Dialog, keine Entlassung aus der Verpflichtung zu steter theologischer Selbstbildung und schon gar nicht eine Entlassung aus der gemeinsamen

⁵² Auch STICHWEH 1987, 296, konstatiert in diesem Zusammenhang, dass „ebendiese Struktur [...] auf der Seite des Professionellen die Relevanz subjektiver Komponenten wie Intuition, Urteilsfähigkeit, Risikofreudigkeit und Verantwortungsübernahme hervortreten“ lässt.

⁵³ SCHLEIERMACHER 1850, 376; im Original gesperrt gedruckt.

Verpflichtung auf die Förderung gelebter christlicher Frömmigkeit. „Je mehr jemand praktisch sein will, um desto universeller muss er sein als Theologe“⁵⁴, hatte Schleiermacher in der Erstauflage seine Enzyklopädie festgehalten.

Literatur

ALBRECHT, CHRISTIAN (2003), *Bildung in der Praktischen Theologie*, Tübingen.

ALKIER, STEFAN (2005), Es geht ums Ganze! Wider die geschichtswissenschaftliche Verkürzung der Bibelwissenschaften oder Aufruf zur intensiveren Zusammenarbeit der theologischen Disziplinen, in: ROTHGANGEL, MARTIN / THAIDIGSMANN, EDGAR (Hg.) (2005), *Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs*, Stuttgart, 165–170.

BRÖKING-BORTFELDT, MARTIN (2005), Kommunikation des Evangeliums – Kommunikation der Wirklichkeit. Religionspädagogik im Spannungsfeld von theologischer Verbund- und empirischer Handlungswissenschaft, in: ROTHGANGEL, MARTIN / THAIDIGSMANN, EDGAR (Hg.) (2005), *Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs*, Stuttgart, 27–38.

FISCHER, HERMANN (2002), *Protestantische Theologie im 20. Jahrhundert*, Stuttgart.

GRÄB-SCHMIDT, ELISABETH (2008), Bildung als Emanzipation. Neuere Bildungstheorien im Anschluss an Friedrich Schleiermacher, in: *Lived Religion. Conceptual, empirical and practical-theological approaches. Essays in honor of Hans-Günter Heimbrock*, Leiden / Boston, 259–276.

HELLER, OLIVER (2011), *Die Bildung des selbstbestimmten Lebens. Identität und Glaube aus der Perspektive von F.D.E. Schleiermacher, W. James und J. Dewey*, Münster.

HERMS, EILERT (1992), *Offenbarung und Glaube. Zur Bildung christlichen Lebens*, Tübingen.

HERMS, EILERT (2001), Schleiermachers Bildungsbegriff und seine Gegenwartsrelevanz, in: OCHEL, JOACHIM (Hg.), *Bildung in evangelischer Verantwortung auf dem Hintergrund des Bildungsverständnisses von F.D.E. Schleiermacher*, Göttingen, 151–176.

KARLE, ISOLDE (2001²), *Der Pfarrberuf als Profession. Eine Berufstheorie im Kontext der modernen Gesellschaft*, Gütersloh.

OCHEL, JOACHIM (Hg.) (2001), *Bildung in evangelischer Verantwortung auf dem Hintergrund des Bildungsverständnisses von F.D.E. Schleiermacher*, Göttingen.

PREUL, REINER (2013), *Evangelische Bildungstheorie*, Leipzig.

ROTHGANGEL, MARTIN (2003), *Systematische Theologie als Teildisziplin der Religionspädagogik? Präliminarien zum Verhältnis von Systematischer und Religions-*

⁵⁴ SCHLEIERMACHER 1811, §19,252.

- pädagogischer Theologie, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 2 (2003), H.1, 47–62.
- ROTHGANGEL, MARTIN / THAIDIGSMANN, EDGAR (Hg.) (2005), Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs, Stuttgart.
- ROTHGANGEL, MARTIN (2012⁷), Was ist Religionspädagogik? Eine wissenschaftstheoretische Orientierung, in: DERS. / ADAM, GOTTFRIED / LACHMANN, RAINER (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen, 17–34.
- SCHLEIERMACHER, FRIEDRICH DANIEL ERNST (1811), Kurze Darstellung des theologischen Studiums zum Behuf einleitender Vorlesungen, in: KGA I.6, hg. D. Schmid, Berlin – New York 1998, 243–315.
- SCHLEIERMACHER, FRIEDRICH DANIEL ERNST (1830), Kurze Darstellung des theologischen Studiums zum Behuf einleitender Vorlesungen. Zweite umgearbeitete Ausgabe, in: KGA I.6, hg. D. Schmid, Berlin – New York 1998, 317–446.
- SCHLEIERMACHER, FRIEDRICH DANIEL ERNST (1850), Die praktische Theologie nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt. Aus Schleiermachers handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen hg. von J. Frerichs, SW I.13, Nachdruck Berlin – New York 1983.
- SCHLENKE, DOROTHEE (1999), „Geist und Gemeinschaft“. Die systematische Bedeutung der Pneumatologie für Friedrich Schleiermachers Theorie der christlichen Frömmigkeit, Berlin – New York.
- SCHRÖDER, BERND (2012), Religionspädagogik (Neue Theologische Grundrisse), Tübingen.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2002), Bildung als Dimension der Praktischen Theologie, in: Ders., Der Bildungsauftrag des Protestantismus (Veröffentlichungen der WGTh, Bd. 20), 265–277.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2005), Wider die Suche nach der theologischen Leitdisziplin. Theologie als Prozess interdisziplinärer Kooperation, in: ROTHGANGEL, MARTIN / THAIDIGSMANN, EDGAR (Hg.) (2005), Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs, Stuttgart, 68–82.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2006), Religionspädagogik.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2012), Situation und Strömungen der christlichen Religionspädagogik. Ein perspektivischer Deutungsversuch, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11 (2012), H. 2, 19–31.
- STICHWEH, RUDOLF (1987), Professionen und Disziplinen: Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaft, in: DERS. (1994), Wissenschaft. Universität. Professionen. Soziologische Analysen, Frankfurt am Main, 278–336.
- STICHWEH, RUDOLF (1992), Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion, in: DERS. (1994), Wissenschaft. Universität. Professionen. Soziologische Analysen, Frankfurt am Main, 362–378.

Dr. Dorothee Schlenke, Professorin für Evangelische Theologie / Religionspädagogik mit dem Schwerpunkt Systematische Theologie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg i.Brsg.