

# Historische Religionspädagogik – Überlegungen zu Fokus und Funktion

von  
Bernd Schröder

## Abstract

*Historisch ausgerichtete Studien stellen ein expandierendes Arbeitsfeld innerhalb der Religionspädagogik dar. Nicht nur ihre Quantität, sondern auch ihre Qualität, namentlich ihre methodische Komplexität steigt.*

*Der Beitrag illustriert diese Entwicklung und stellt Charakteristika des Arbeitsfeldes zusammen (2.), er stellt Desiderate geschichtlicher Erforschung religiöser Bildung vor Augen (3.), weist historisch-religionspädagogischer Forschung einen Ort im Gesamt religionspädagogischer Theorie zu (4.) und beschreibt ihre Funktion für religionspädagogische Urteils- und Theoriebildung (5.).*

## 1. Einleitung

Der Titel meines Beitrags und des „Arbeitskreises für historische Religionspädagogik“ enthält eine Suggestion: Beide legen nahe, dass es so etwas wie eine Disziplin „historische Religionspädagogik“ gibt. Wie gewagt diese Annahme wäre, zeigt der Umstand, dass selbst der disziplinäre Charakter der „Religionspädagogik“ erst seit den 1970er Jahren mehr oder weniger unstrittig ist, also erst seit es in größerer Zahl entsprechende universitäre Institute für die Bildung von Lehrer/innen aller Schulformen außerhalb Theologischer Fakultäten, Professuren für „Religionspädagogik“ und gleichnamige kirchliche Infrastruktur, etwa „Religionspädagogische Institute“, gibt und seit eine Erneuerung des Wissenschaftsprogramms der Religionspädagogik stattgefunden hat.<sup>1</sup>

Was die *historische* Religionspädagogik angeht, so stellt sich die Lage nochmals komplizierter dar. Bekanntlich gibt es keine Professuren oder Einrichtungen mit entsprechender Denomination; kein Journal, kein Studiengang, kein Beruf ist ihr gewidmet oder wesentlich auf Wissensbestände und Arbeitsweisen aus dem Bereich historischer Religionspädagogik angewiesen (sieht man einmal von den Buchreihen „Arbeiten zur historischen Religionspädagogik“ und, in gewisser Hinsicht, „Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart“ ab<sup>2</sup>). Insofern ist – die eine Seite – klar, dass es *keine* solche *Disziplin* gibt.

Auf der anderen Seite entstehen, wenn nicht seit Beginn katechetischer bzw. religionspädagogischer Theoriebestrebungen, so doch seit dem 18. Jh. immer wieder geschichtlich-religionspädagogische Studien. Es ist das Verdienst des zu Beginn des Jahres verstorbenen Folkert Rickers, entsprechende Studien systematisch gesammelt zu haben. Ich denke nicht an seine Bibliografie religionspädagogischen Schrifttums für die Zeit zwischen 1900 und 1932 sowie 1933-1945,<sup>3</sup> obwohl es sich auch bei den dort erfassten Publikationen um bereits historisch gewordene religionspädagogische Schriften handelt, sondern an eine weitere, bislang unveröffentlichte (weil

---

<sup>1</sup> SCHRÖDER 2009; SCHWEITZER / SIMOJOKI / MOSCHNER / MÜLLER 2010.

<sup>2</sup> Arbeiten zur historischen Religionspädagogik, hrsg. v. LACHMANN / SCHÖNFELD seit 2003; Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart, hrsg. v. ALBRECHT / SCHRÖDER seit 2006.

<sup>3</sup> RICKERS 1999 und 2006.

unabgeschlossene) Bibliografie, die für die Zeit seit der Aufklärung historisch arbeitende Studien aus katechetischer und religionspädagogischer Feder zusammenträgt. Eine Durchsicht lässt klar erkennen, dass es solche historisch ausgerichtete religionspädagogische Studien seit jeher gibt, ihre Zahl und Qualität indes im Zuge des Ausbaus religionspädagogischer Forschung im Steigen begriffen sind.

Um dies in Anlehnung an einen Forschungsbericht, der jüngst erschien,<sup>4</sup>

immerhin kurz anzudeuten: In der Gegenwart widmet sich das Gros geschichtlicher Forschungen mit großem Abstand dem 20. Jh. sowie dem 19. Jh. mit Schwerpunkt auf der Zeit seit der Reichsgründung 1871; der sachliche Fokus hat sich in den letzten Jahren *cum grano salis* weg entwickelt vom Interesse an den „großen Köpfen“ der Religionspädagogik und ihrem Werk hin zur Frage nach geschichtlichen Zusammenhängen, nach der Genese von Institutionen, nach der Entwicklung von Praxisfeldern – nicht zuletzt auch zur Bereitstellung von Quellen. Der gravierendste Schub betrifft indes die Methodologie: Wahl und Begründung von Methoden findet ungleich mehr Beachtung als früher; Quellenstudien stehen neben zusehends multiperspektivischen Zugängen.

Dass „historische Studien zu Themen religiöser Erziehung und Bildung [...] selten“ seien (Klappentext des Flyers dieser Tagung), lässt sich somit angesichts von mehr als 100 monografischen Publikationen binnen 15 Jahren m.E. nicht recht sagen – zumal sich keineswegs nur Liebhaber des Historischen, sondern durchaus namhafte Vertreter/innen des Faches an dieser historischen Arbeit beteiligen.

Trotz dieser erfreulichen Entwicklung bleibt aber festzuhalten, dass es keine Disziplin „historische Religionspädagogik“ gibt, wohl aber *ein durchaus expandierendes historisches Arbeitsfeld* innerhalb der Religionspädagogik – als dieser Arbeitskreis 2002 neu konstituiert wurde, war dies m.E. so nicht zu erwarten.

Zu den Foki und Funktionen der so verstandenen historischen Religionspädagogik will und soll ich mich im Rahmen dieser neunten Tagung des Arbeitskreises für historische Religionspädagogik äußern – und zwar aus der Perspektive der Religionspädagogik, während weitere Kollegen ihre Sicht historischer Bildungsforschung als Historiker, Kirchengeschichtler und Pädagogen kenntlich machen.

Ich will diese Aufgabe so lösen, dass ich zunächst einige mir charakteristisch zu sein scheinende methodisch-hermeneutische Zugriffe auf geschichtliche Phänomene vorstelle – die Frage nach dem Fokus historischer Religionspädagogik (2). Sodann nenne ich einige Desiderate (3). Damit dies nicht ein reiner Wunschreigen bleibt, will ich viertens kurz zur Debatte stellen, wo historisch-religionspädagogische Einsichten in der religionspädagogischen Theoriebildung benötigt werden und greifen können (4). Abschließend reformuliere ich die Leistungen historischer Religionspädagogik, indem ich kenntlich mache, welche Funktionen historische Arbeit in der Religionspädagogik zu erfüllen vermag (5).

## **2. Fallbeispiele historischer Religionspädagogik, ihrer Methodik und ihres Fokus**

Um das Feld und den Fokus der erkenntnisleitenden Interessen abzustecken, möchte ich einige Studien knapp aufrufen.

---

<sup>4</sup> SCHRÖDER 2009.

## 2.1 *Personen und Werke – Biografisch und konzeptionsgeschichtlich orientierte Studien*

Als Beispiel angeführt sei eine Studie von Henrik Simojoki, die ihren biografisch-werkgeschichtlichen Zugriff auf Religionspädagogik mit einem offenen heuristischen Grundmuster durchführt. Im Mittelpunkt steht mit Friedrich Delekat eine Person, die keineswegs im Zentrum religionspädagogischer Theoriegeschichte zu verorten ist.

An dieser Studie, die 2008 erschien, wird, gerade weil sie von Thema und Zugriff auf den ersten Blick konventionell angelegt ist, in zweierlei Hinsicht der Komplexitätsgewinn historischer Religionspädagogik exemplarisch deutlich. Zum einen bietet sie multiperspektivische Zugänge: Verschiedene Lebensphasen des Protagonisten werden in einer Kombination aus historischem und systematischem, aus biografischem und kontextuellem, aus rekonstruierendem und modernitätstheoretisch geleitetem Zugriff erschlossen. Zum anderen erschließt Simojoki Delekat, der Interdisziplinarität seines Gegenstandes kongenial, als Impulsgeber für verschiedene Themengebiete und Disziplinen: Systematische Theologie und Religionspädagogik, wissenschaftliche Theoriebildung und kirchliche Erziehungsreflexion.

Unbeschadet dieser beeindruckend vorgeführten Komplexität wird doch ein doppeltes Interesse erkennbar: zum einen an der Interdisziplinarität der Religionspädagogik, oder genauer: an ihrem Überschreiten disziplinärer Grenzen. Friedrich Delekat als Wanderer zwischen den wissenschaftlichen Disziplinen personifiziert somit einen wünschenswerten religionspädagogischen Typ – auch wenn dem Autor jedwede Idealisierung seines Protagonisten fernliegt. Zum anderen kommt ein Interesse zur Geltung, vermeintlich ohne Verlust abzutunende Denkfiguren und verschüttete Problemstellungen neu zu entdecken, in diesem Fall etwa die Rede von „Erziehung“ und die religionspädagogischen Implikationen ökonomischen Denkens und Handelns.

## 2.2 *Probleme, Begriffe, Denkfiguren – Theorie- bzw. didaktikgeschichtlich orientierte Studien*

Unter dieser Überschrift sind Arbeiten anzusprechen, die mit einer systematischen Frage an die historisch-religionspädagogische Arbeit gehen.

Bereits 1982, also kurz nachdem das Paradigma des thematisch-problemorientierten Religionsunterrichts auf breiter Front implementiert worden war, hat Marie-Luise Kling-de Lazzer die neu gewonnene Reflexionsrichtung historisch rekonstruiert.<sup>5</sup> Anders als 25 Jahre später Thorsten Knauth<sup>6</sup> hat sie dabei nicht auf die Rekonstruktion der – damals noch geradezu zeitgenössischen – Debatten um dieses Unterrichtskonzept abgehoben, sondern – m.E. in für historische Religionspädagogik vorbildlicher Weise – nach Vorläufern und Vorgängern thematisch-problemorientierter Arbeit gesucht, insbesondere in der Zeit von Kaiserreich und Weimarer Republik.

Dabei hat sie, um Ergebnisse immerhin anzudeuten, schon im ausklingenden Herbartianismus, vor allem dann aber bei Otto Eberhard eine „Wendung des evangelischen Religionsunterrichts zur Lebenskunde“ (Überschrift Teil A) ausgemacht und auch die „Problemorientierung als methodisches Prinzip im RU“ (Überschrift Teil B) schon in der liberalen Religionspädagogik entdeckt. Charakteristischerweise überführt sie ihre historischen Entdeckungen in systematische Folgerungen, die den Stel-

---

<sup>5</sup> KLING-DE LAZZER 1982.

<sup>6</sup> KNAUTH 2003.

lenwert von „Erfahrung“ und das Verständnis der Rede vom „Problem“ betreffen. So moniert sie im Blick auf den Umgang mit Erfahrungen zum einen, dass thematisch-problemorientierter Religionsunterricht zu sehr „nach der Berücksichtigung der Lebenskunde“ fragt statt auch einzubeziehen, „was dem Schüler in der Situation zukommt, was er in ihr erfährt“; zum anderen, dass dieser Unterricht zwar „die reflexive Verarbeitung der Erfahrungen in Auseinandersetzungen mit der christlichen Tradition“ leistet, dies allerdings „ohne eigene Erfahrungen zu vermitteln“<sup>7</sup>.

Der Terminus „Problem“ wiederum sei nicht länger nur als Lebenssituation zu verstehen, die zum Handeln herausfordert, sondern auch – im Rückgriff auf dessen neukantische Füllung – als erkenntnistheoretischer Hinweis darauf, „dass [...] RU kein abschließendes Wissen über Religion und Christentum vermittelt“ bzw. vermitteln kann.<sup>8</sup>

Als zweites Beispiel nennen möchte ich Friedrich Schweitzers Studie „Die Religion des Kindes“ – ein umfassender historischer Gang durch katechetische und religionspädagogische Theorien in dem Bestreben, den Stellenwert des „Kindes“ in dieser Theoriebildung präziser zu bestimmen.<sup>9</sup> Das Buch gehört zu den wenigen Studien mit systematischer Fragerichtung, die einen Durchgang durch weite Teile protestantischer katechetisch-religionspädagogischer Theoriegeschichte wagen. Im Einzelnen bezieht die Studie recht konventionell knapp Kontexte, Biografien, Schlüsselwerke in ihre Interpretation ein – und kommt zu dem Schluss, dass die Frage nach dem Kind ein Kontinuum der besagten Theoriegeschichte darstellt, dass diese Frage indes von Vertretern der verschiedenen Strömungen zugleich sehr unterschiedlich beantwortet wird.

### 2.3 *Lernorte und Multiplikationsinstrumente – Institutionengeschichtlich orientierte Studien*

Die Geschichte der Lernorte hat historische Religionspädagogik seit jeher interessiert – Ernst Helmreichs Studie, im amerikanischen Original 1959 erschienen,<sup>10</sup> ist dafür ein frühes Beispiel; das Sammelwerk von Rainer Lachmann und mir zur „Geschichte des ev. Religionsunterrichts in Deutschland“ ein spätes (2008 und 2010 erschienen).<sup>11</sup>

Neu ist demgegenüber das religionspädagogische Interesse an Institutionalisierungen religionspädagogischer Reflexion – das Verdienst, diese Fragerichtung nachhaltig zu Gehör gebracht zu haben, kommt, wenn ich recht sehe, Antje Roggenkamp zu, die in ihrer Habilitationsschrift, 2001 veröffentlicht,<sup>12</sup> v.a. nach Zusammenschlüssen und Vereinen von Religionslehrerinnen und -lehrern und deren Bedeutung für die religionspädagogische Theoriebildung fragt. Sie spitzt ihre Beobachtungen am 1912 gegründeten preußischen wie am 1914 etablierten deutschen Religionslehrerverband und ihre Einsichten zu Selbstverständnis, Einstellungen und religionsunterrichtlichen Problemstellungen von Religionsoberlehrern zu der These zu, dass Religionspädagogik mitnichten „aus der liberalen Theologie“ angestoßen wurde (deren Ergebnisse namentlich von der *Volksschullehrerschaft* aufgesogen und multipliziert worden sei-

---

<sup>7</sup> KLING-DE LAZZER 1982, 198.

<sup>8</sup> Ebd., 201.

<sup>9</sup> SCHWEITZER 1992.

<sup>10</sup> HELMREICH 1966.

<sup>11</sup> LACHMANN / SCHRÖDER 2008 und 2010.

<sup>12</sup> ROGGENKAMP-KAUFMANN 2001.

en),<sup>13</sup> sondern – theologische Strömungen übergreifend – aus der Religionsoberteherschaft. Im Zuge dessen sei sie als Bestandteil praktischer Theologie konzipiert worden. Diese These einer Genese der Religionspädagogik „von unten“ (VII), die eine hohe Affinität zur Sicht Hermann Schusters, des ersten Inhabers einer (außerordentlichen) Professur für Religionspädagogik, aufweist,<sup>14</sup> hinterfragt materialreich das (bis dahin) gängige Bild der Disziplingeschichte.

In dichter Folge sind bald darauf entsprechende Studien erschienen: Hervorzuheben ist eine mustergültige Studie von Friedrich Schweitzer und Henrik Simojoki.<sup>15</sup> Sie rekonstruieren in bewusster Abkehr von der Analyse der sog. klassischen Publikationen und ihrer Autoren die *Fachdiskurse*, die für die Gründerzeit der Disziplin als charakteristisch gelten können. Sie tun dies anhand einer systematischen Analyse der katholischen „Katechetischen Blätter“ (KatBl; seit 1875) und der „Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht“ (MERU; 1908-32) sowie der „Katechetischen Zeitschrift“ (ab 1898). Zeitschriften rücken somit als Forum, institutioneller Haftpunkt und Katalysator der Disziplingeschichte in den Blick; sie werden – deutlich unterscheidbar – historisch (Kap. 2), systematisch (Kap. 3) und, besonders innovativ und bemerkenswert, konfessionell-vergleichend (Kap. 4) analysiert. Das beeindruckende, mehrperspektivische Erschließungsverfahren hat sich erneut bewährt in einem Folgeband, der u.d.T. „Religionspädagogik als Wissenschaft“ erschien und religionspädagogische Diskurse der Jahre 1930-1975 i.W. anhand des „Evangelischen Erziehers“ und der „Katechetischen Blätter“ rekonstruiert und analysiert.<sup>16</sup> Methodologisch zeichnet sie sich durch dieselben Merkmale aus wie der Vorgängerband; hinzu kommt die bikonfessionelle Autorenschaft.

Nicht minder hervorzuheben ist, dass David Käbisch und Johannes Wischmeyer im Blick auf das 450. Jubiläum der Universität Jena einen historiografischen Glücksfall ausgewertet haben:<sup>17</sup> gedruckte Arbeitsberichte („Denkschriften des [...] Seminarium“; 1818-1838) sowie, vor allem, für den Zeitraum 1837-1907 eine über 70 Jahre ununterbrochene Folge handschriftlicher Protokolle von Sitzungen des Katechetischen Seminars der Jenaer Theologischen Fakultät. Die beiden Autoren können auf dieser Grundlage denkbar realitätsnah die katechetische Ausbildungspraxis des 19. Jh.s rekonstruieren, das „Katechetische Seminar“ als maßgebliche Form institutionalisierter katechetischer Reflexion bewusst machen und die katechetischen Theorien der Seminarleiter (1817-37 Danz, 1838-1870 Schwarz, 1870-1907 Pfeleiderer, Seyerlen, Drews und Thümmel) an ihrer Ausbildungspraxis ‚verifizieren‘. Indem sie ihre Befunde in die Entwicklung der Universität und andere Kontexte einzeichnen, gelingt Käbisch und Wischmeyer und ihrem Mentor Michael Wermke ein einzigartiger Beitrag zur Institutionen- und Theoriegeschichte des Faches!

Schon diese wenigen, nach Gegenstand und Vorgehensweise so unterschiedlich angelegten Studien weisen die religionspädagogische Institutionengeschichte als wegweisendes Forschungsfeld aus: Sie vermag den „Sitz im Leben“ von Theorien herauszuarbeiten und nachvollziehbar zu machen, warum und mit welchem Ertrag Diskurse in Strukturen auf Dauer gestellt wurden.

---

<sup>13</sup> Ebd., 694.

<sup>14</sup> Vgl. etwa ebd. 207.

<sup>15</sup> SCHWEITZER / SIMOJOKI 2005.

<sup>16</sup> SCHWEITZER / SIMOJOKI / MOSCHNER / MÜLLER 2010.

<sup>17</sup> KÄBISCH / WISCHMEYER 2008

#### 2.4 Nationale und religiöse Kontexte – Historisch-(potentiell) vergleichende Studien

Nicht wenige der wenigen vergleichenden Studien im Bereich der Religionspädagogik enthalten historische Abrisse – doch leider liegt im Großen und Ganzen erst eine Studie vor, die historisches und vergleichendes Anliegen explizit zusammenführt: die von Richard Osmer und Friedrich Schweitzer gemeinsam, also interkonfessionell und international verantwortete Untersuchung zur Theorieentwicklung in der Religionspädagogik im 20. Jh.<sup>18</sup>

Modernitätstheoretisch begründet, parallelisieren sie im Kern „paradigmatic Figures and Texts in Twentieth-Century Protestant Religious Education“,<sup>19</sup> namentlich: die „Religious Education Reform Movements“ der Jahre 1900-1930, die Phase der „Reaffirmation of Theological Identity“ nach 1945 und die nicht begrifflich spezifizierte Zeit des Wandels in der religionspädagogischen Landschaft der Jahre 1960-1990.<sup>20</sup> In den entsprechenden Abschnitten werden jeweils ein US-amerikanischer und ein deutscher Protagonist der religionspädagogischen Entwicklung (oder mehrere) anhand ihrer Biographie und eines Schlüsseltextes parallelisiert. Jeder Autor wird so dann kurz in den gesellschaftlichen Kontext eingezeichnet. Die Abschnitte enden jeweils mit der Benennung einiger „comparative aspects“. Das Verfahren des internationalen Vergleichs wird hier somit erstmals und eindrücklich auf „historische“ Theorien angewendet.

Die Liste ließe sich verlängern, doch statt dies zu tun möchte ich einige Merkmale dieser Formen historischer Religionspädagogik festhalten.<sup>21</sup>

#### 2.5 Merkmale gegenwärtiger historischer Religionspädagogik

Zum einen kombinieren sämtliche m.E. gelungenen Beispiele, namentlich solche aus jüngerer Zeit, ihre historische Rekonstruktion mit systematischen, d.h. hermeneutischen, normativen, begriffsklärenden, jedenfalls theologischen Reflexionen. Historischer Religionspädagogik geht es somit nicht um die Aufklärung geschichtlicher Konstellationen um ihrer selbst willen, sondern um die Gewinnung von historischer Tiefenschärfe *explizit* aus einem gegenwartsbezogenen erkenntnisleitenden Interesse heraus.

Zum zweiten entwickeln diese Studien bemerkenswert selbstbewusst ihr eigenes historisches Instrumentarium – sie verstehen sich keineswegs als Lehnwissenschaft. D.h. sie lehnen sich methodisch kaum einmal schlicht an profanhistorische oder kirchenhistorische Modelle an, vielmehr generieren oder nutzen sie ein Instrumentarium, das sich aus der spezifischen religionspädagogischen Fragestellung ergibt und selektiv etwa Begriffsgeschichte, Mentalitätsgeschichte, allgemeine Bildungsforschung o.Ä. belehrt. Auf den zweiten Blick zeigt sich so *indirekt*, dass die Akzente historischer Religionspädagogik dann doch die „methodologische Entwicklung in der Geschichtswissenschaft“ spiegeln.<sup>22</sup> Als erstrebenswert durchgesetzt hat sich aber v.a. die Kombination verschiedener methodischer Zugriffe, etwa die Erschließung bislang unveröffentlichter Quellen in eigener religionspädagogischer Sache statt der Beschränkung auf Veröffentlichungsexegese, die Kombination aus historischer Re-

---

<sup>18</sup> OSMER / SCHWEITZER 2003.

<sup>19</sup> Vgl. ebd., 77-208.

<sup>20</sup> Vgl. ebd., 78.

<sup>21</sup> Vgl. SCHRÖDER 2008, 405-409.

<sup>22</sup> Vgl. ebd., 407.

konstruktion und systematischer Ertragssicherung, die Aufnahme vergleichender Gesichtspunkte, die Gender-Reflexion. „Mehrperspektivische Erschließung“ (F. Schweitzer / H. Simojoki) von Quellen setzt Maßstäbe.

Zum dritten fällt auf, dass die wenigsten historisch-religionspädagogischen Studien handlungsorientierende Pointen enthalten. Die Einschätzungen namentlich der untersuchten Personen fallen umsichtig und damit in der Regel ambivalent aus. Zugespitzt formuliert: Die historischen Arbeiten werden – mit wenigen Ausnahmen, die in der Regel Personen oder Konzepte der kirchlichen Zeitgeschichte betreffen – nicht mehr um der Erschließung einer Tradition willen geschrieben, in die sich der Autor bzw. die Autorin hineinstellen will.

Dass gegenwärtige Religionspädagogik ihre Konzepte unmittelbar aus der Vergangenheit ableiten könnte, liegt fern – so fern, dass man sich bisweilen fragt, worin das produktive Moment, worin ein die Theoriebildung weiterführender oder die Praxis inspirierender Impuls des untersuchten Gegenstands liegen könnte. Traditionskritik in Ehren, sollte doch die so erkennbar werdende Kluft zwischen Historiografie und handlungsorientierendem Interesse der Religionspädagogik nach meinem Dafürhalten (ohne damit einer Rezeptologie das Wort reden zu wollen) nicht größer werden.

Zum vierten fällt auf, dass sich das Themenspektrum der historischen Religionspädagogik zunehmend auf die Epochen fokussiert, die in die Kategorie „neuere Geschichte“ fallen: das 19. und 20. Jh. Alle vorausliegenden Zeiträume und damit auch die normativ prägenden wie Alte Kirche und Reformationszeit bleiben weitestgehend (Kirchen-)Historikern überlassen.

Das mag angesichts der Wissenschaftsgeschichte der RP und ihrer sachlichen Gebundenheit an die Moderne verständlich sein, ist aber für das Standing des Arbeitsfeldes m.E. problematisch – droht doch damit der eigenständige Rekurs auf normative Bezugsepochen der eigenen Tradition, im Fall des Protestantismus v.a. biblische Ära und Reformationszeit, verloren zu gehen.

Zum fünften ist das Erscheinungsbild historischer Religionspädagogik in verschiedener Hinsicht insgesamt durchaus interdisziplinär: Publikationen, Theoreme, Fragen anderer Wissenschaften werden aufgegriffen; der Dialog mit ihnen wird postuliert oder reflexiv praktiziert; etliche historisch arbeitende Religionspädagogen sind von ihrer Studien- bzw. Berufsbiografie her in der Profan- oder Kirchengeschichte verwurzelt. Gleichwohl sticht ins Auge, dass sich kaum eine Publikation interdisziplinärer Kooperation verdankt (die sich etwa in doppelter Autorschaft niederschläge) – namentlich Erziehungswissenschaftler/innen sind kaum als Beiträger/innen zur historischen Religionspädagogik zu nennen.<sup>23</sup> Mehr noch: Selbst dort, wo Pädagoginnen und Pädagogen geschichtliche Studien treiben, die für die Religionspädagogik relevant wären, blenden sie bisweilen das Thema „Religion“ aus. Dennoch bleiben die Erträge der „historischen Bildungsforschung“ eine unverzichtbare Quelle und ein Bezugsdiskurs historischer Religionspädagogik – auch wenn es kaum einmal zu ‚gelebter‘ wechselseitiger Verständigung kommt.

---

<sup>23</sup> Vgl. nur das Jahrbuch für historische Bildungsforschung, hrsg. v. der Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Weinheim / München seit 1993 sowie Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education, hrsg. v. REBEKKA HORLACHER u.a., Bad Heilbrunn ab 2011.

### 3. Desiderate

Religionspädagogische Theoriebildung entwickelt aus ihrer Binnendynamik je neue und weiterführende Fragerichtungen, die mit historiografischer Methodik zu bearbeiten sind: Das wurde schon durch die Nennung einiger weniger exemplarischer Studien erkennbar. Dennoch möchte ich einige thematische Desiderate in Erinnerung rufen, die schon an anderer Stelle benannt wurden:

- „an erster Stelle die Erhellung historischer Praxen des Unterrichts in Schule und Gemeinde;
- dazu regionalgeschichtliche Längsschnitte zu deutschen Territorien, vor allem außerhalb Preußens;
- dann auch die Profilierung von ‚Schulmännern‘ und Theoretikern katechetischer Reflexion in Reformationszeit, Pietismus und v.a. Aufklärung neben den Wortführern dieser Epochen sowie Profile von Religionslehrer/innen, die ihre Praxis im Anschluss an die Theorien ihrer Zeit reflektieren;
- die Geschichte von Institutionen religionspädagogischer Reflexion und der Kompetenz(profil)entwicklung von Religionslehrer/innen;
- die Vertiefung vergleichender und gender-bezogener Perspektiven;
- die Geschichte der unterrichtlichen Behandlung einzelner Themenkreise (und der didaktischen Entwürfe).“<sup>24</sup>

Mit anderen Worten, mir scheinen insbesondere

- praxis- und regionalgeschichtliche (etwa zur Geschichte einzelner Schulformen),
- institutionengeschichtliche (etwa zu den Religionspädagogischen Instituten)
- medien- und methodengeschichtliche (etwa zur Entwicklung einzelner Methoden wie dem Unterrichtsgespräch),
- wirkungsgeschichtliche,
- historisch-vergleichende (etwa zur „Religionspädagogik“ anderer europäischer Länder oder anderer Religionen),
- problemgeschichtliche (etwa zur Geschichte alternativer RU-Organisationsformen),
- didaktikgeschichtliche Studien (etwa zur Liturgiedidaktik)

zu fehlen.

Man kann diesen Katalog verifizieren, indem man von kirchengeschichtlichen Phänomenen und Themen auf Desiderate religionspädagogischer Forschung hin reflektiert. Am Beispiel Johannes Calvins und des reformierten Protestantismus sei dies angezeigt. Johannes Calvin lohnt wie viele andere Theologen der Neuzeit eine Interpretation nicht nur in systematisch-theologischem oder kirchen- und theologiegeschichtlichem, sondern eben auch in religionspädagogischem und bildungsgeschichtlichem Interesse. Entsprechende Untersuchungen tragen dazu bei, das zu plausibilisieren, was sich an den „Klassikern“ der Theologie wie der Religionspädagogik schon immer demonstrieren ließ: der *Zusammenhang von Christentum und Bildung*. (Ich komme darauf am Ende zurück.)

---

<sup>24</sup> Schröder 2008, 407.

Näherhin weist der Blick auf Calvin und den reformierten Protestantismus auf vier Dimensionen historischer Religionspädagogik hin, die bislang noch zu wenig Beachtung fanden:<sup>25</sup>

### 3.1 *Praxis religiös begründeten Unterrichts*

An Calvin und der von ihm inspirierten reformierten Strömung frühneuzeitlicher Katechetik und Schulreflexion wird einmal mehr anschaulich, dass neben den katechetischen Theorien *die intendierte oder realisierte Praxis* mehr Beachtung und Rekonstruktionsanstrengung verdient als ihr bisher zu Teil wurde.

Das Erziehungsdenken Calvins und seine katechetische Theologie mögen nur bedingt ergiebig sein – reformierte Unterrichts- und Schulgeschichte ist es um so mehr. Bemerkenswerter Weise sind es Profanhistoriker (Gerhard Menk, Heinz Schilling, Stefan Ehrenpreis u.a.), die in den vergangenen zwei Jahrzehnten immer wieder auf konfessionelle Differenzen in der Schulpolitik, in der Schulpraxis und im Unterricht hingewiesen und entsprechende Quellenstudien betrieben haben. Auch wenn der Weg zur „Praxis“ auf Grund der Beschaffenheit und des lückenhaften Bestandes der Quellen sowie methodologischer Tücken mitnichten einfach ist,<sup>26</sup> wird erst vom Blick auf die tatsächlichen Gegebenheiten in Unterricht, Schule und Gemeinde die Theoriearbeit der Schulmänner, Katechetiker, Pädagogen und Religionspädagogen sprechend, wird in diesem Fall auch der enorme Impuls der Christentumsgeschichte für abendländische Bildungsgeschichte überhaupt erst sichtbar.

### 3.2 *Institutionen- und Mediengeschichte*

Die reformierte Bildungstradition lehrt in auffälliger Weise sehen, dass sich Bildungsgeschichte nicht nur über Personen und ihr Denken, sondern auch über *Institutionen* und *Medien* vermittelt. Die Genfer Akademie, das Straßburger Gymnasium, die Hohen Schulen und reformiert geprägte Universitäten sind ebenso wie der Heidelberger Katechismus oder die Lehrbücher des Jan Amos Comenius hervorragende Beispiele für die Eigendynamik und Wirkmächtigkeit von Institutionen<sup>27</sup> – sieht man einmal von Jan Amos Comenius ab, treten Personen in der reformierten Bildungsgeschichte geradezu auffallend dahinter zurück. Stärker als bislang gilt es auch im Blick auf religiöse Bildung Institutionengeschichte, Wissenschaftssoziologie und Medienforschung zu betreiben.

### 3.3 *Internationale Vernetzung*

Die calvinistischen Schul- und Hochschulgeschichten zeigen, dass auch historische Religionspädagogik schwerlich noch allein im Blick auf ein Territorium sinnvoll zu betreiben ist. Bereits unter frühneuzeitlichen Bedingungen tritt uns hier *ein hohes Maß an internationaler Vernetzung und Interdependenz* vor Augen. Unbeschadet der unterschiedlichen Rahmenbedingungen ist „Genf“ auch für die deutschsprachigen reformierten Territorien im 16. und 17. Jh. der Leitstern; nicht nur, aber eben auch reformierte *Schulmänner und Katechetiker* haben in internationalem Austausch gestanden. D.h. sie haben mit ihren Berufskollegen in den Niederlanden, in Schottland, Südfrankreich oder Mittelosteuropa (Siebenbürgen, Böhmen, Ungarn u.a.) kommuni-

---

<sup>25</sup> Bei dieser Gegenprobe greife ich auf zurück auf SCHRÖDER 2010.

<sup>26</sup> LACHMANN / SCHRÖDER 2010.

<sup>27</sup> Zu denken gibt, dass in diesem Reigen reformierter Bildungsinstitutionen solche fehlen, die eigens der katechetischen bzw. religionspädagogischen Reflexion gewidmet sind.

ziert und Landes- wie Sprachgrenzen-überschreitend Studenten bzw. Lehrer ausgetauscht, dieselbe Katechismus-Tradition genutzt, ähnlich gelagerte Institutionen gegründet – ein eindrückliches Beispiel für Letzteres ist die Ausstrahlung des Straßburger Gymnasiums von Johannes Sturm.<sup>28</sup> Ohne international-, konfessions- und religionsvergleichendes Arbeiten kommen diese Eigenarten historischer Religionspädagogik nicht recht in den Blick.

### 3.4 Wirkungsgeschichten

Schließlich weist die reformierte Bildungstradition auf ein Moment hin, das in der historisch religionspädagogischen Forschung bislang kaum ausdrücklich eine Rolle spielt: die *Untersuchung der Wirkungsgeschichten*. Gewiss wird kaum einmal ein Gegenstand für eine historisch religionspädagogische Untersuchung in Betracht gezogen, wenn nicht dessen Wirkung Aufmerksamkeit erregen würde, doch Rezeptions- und Wirkungsgeschichtsforschung hätte den Bogen daraufhin neu zu spannen und vom historischen Gegenstand ausgehend Richtung Gegenwart zu fragen, welche Wege eine Theorie, ein Werk, eine Facette der Praxis gegangen sind bzw. geführt wurden, welche Wirkung sie erzielten. Um im Bereich der reformierten Bildungstradition zu bleiben: nötig wäre eine Unterrichts-, Wirkungs- und Bildungsgeschichte des Heidelberger Katechismus, nötig wäre die Nachzeichnung des reformierten Lehrereideals, nötig wäre eine Untersuchung des Bildungsethos reformierter Gemeinden und Individuen.

Noch einmal: Wozu dieser Durchgang? Um zu zeigen, dass sowohl die kirchengeschichtliche Betrachtung als auch die Reflexion auf bisherige historisch-religionspädagogische Forschung auf ähnliche Desiderate im Bereich der geschichtlichen Erforschung religiöser Bildung verweist.

## 4. Ankerpunkte historischer Einsichten in der religionspädagogischen Theoriebildung

Kaum etwas ist einfacher als die Fortschreibung und den weiteren Ausbau einer bestimmten Arbeitsweise bzw. eines Arbeitsfeldes zu fordern. Das gilt auch für die historische Religionspädagogik. Zugleich steht zu befürchten, dass eine quantitative und selbst eine weitere qualitative Stärkung nicht hinreicht, um dem Arbeitsfeld mehr Gewicht zu verschaffen. Sie sorgen möglicherweise eher für fachübergreifende Beachtung und Respekt (in diesem Fall also in der historischen Bildungsforschung, die von Pädagogen, Historikern und Kirchengeschichtlern betrieben wird) als für Akzeptanz in der Religionspädagogik.

In Anbetracht dessen möchte ich dafür werben, historischer Arbeit einen Ankerplatz in der religionspädagogischen Theoriebildung zuzuweisen und den Ertrag historisch-religionspädagogischer Arbeiten explizit und verstärkt darauf zu beziehen.

Zwei Modelle möchte ich dafür zur Diskussion stellen; am Ende meines Vortrags will ich zudem eine übergreifende inhaltliche Herausforderung historischer Religionspädagogik als drittes Modell hinzufügen (Aufklärung des Christentums als Bildungsreligion).

Um Missverständnissen vorzubeugen: Mir geht es nicht um Funktionalisierung historischen Arbeitens – es soll in seiner Eigendynamik und Streubreite erhalten bleiben

---

<sup>28</sup> SCHRÖDER 2009, bes. 53ff.

und wird dies ohnehin tun. Allerdings ist die historische Religionspädagogik m.E. gut beraten, wenn sie ihre eigenen Arbeitsergebnisse stärker als bislang explizit in den Aufbau *religionspädagogischer* Theoriebildung integriert – eben dies können die beiden Modelle und jene inhaltliche Leitlinie möglicherweise leisten.<sup>29</sup>

#### 4.1 *Plädoyer für eine Religionspädagogik mit pluriformer, komplementärer Methodik*

Was die religionspädagogische Theorie insgesamt angeht, so werbe ich seit längerem für ein *Komplementärmodell*, das verschiedene Reflexionsperspektiven, nämlich die historische, empirische und vergleichende, die systematische und die handlungsorientierende, gleichermaßen wertschätzt.<sup>30</sup> Dass diese Gleichgewichtigkeit anzustreben ist, gilt unbeschadet des Umstandes, dass Religionspädagogik als Berufstheorie und Handlungswissenschaft ein inneres Gefälle hin zur Handlungsorientierung aufweist.

Religionspädagogische Theoriebildung ist auf die Zusammenführung der eben genannten verschiedenen Theoriestränge angewiesen. Historische Religionspädagogik täte gut daran, *ihren* spezifischen Beitrag zu diesem Gefüge religionspädagogischer Theoriebildung insgesamt klarer herauszuarbeiten. Das kann in der Weise geschehen, dass historisch arbeitende Studien zu den Fragen verfasst werden, die mit einer mittelfristigen Persistenz den allgemein religionspädagogischen Diskurs bestimmen, etwa die Frage nach der angemessenen Organisationsform des Religionsunterrichts oder diejenige nach „Zeigen von Religion“ im schulischen Unterricht. Es kann aber auch so geschehen, dass historisch orientierte Arbeiten auf dem Wege einer Sekundäranalyse auf solche Fragestellungen hin ausgewertet und in die Diskussion eingebracht werden.

#### 4.2 *Plädoyer für eine religionspädagogische Theorie didaktischer Handlungsentscheide*

Erstaunlicherweise hat der Weg, wie Religionspädagogik als Handlungswissenschaft zu ihren Handlungsentscheiden gelangt, bislang noch kaum Aufmerksamkeit gefunden. Die Gewinnung eines transparenten Verfahrens bzw. geeigneter Verfahrensschritte steht noch aus. Probehavior habe ich vor Längerem schon vorgeschlagen, dabei ethische Diskurse aufzugreifen.<sup>31</sup>

Genauer gesagt zielte mein Vorschlag auf eine religionspädagogische Theorie didaktischer Handlungsentscheide. Darin wären in Anlehnung an Heinz Eduard Tödt folgende sechs Etappen zu unterscheiden; nahezu alle sechs Etappen können und sollten von historisch generierten Einsichten profitieren. Die Etappen und der historische Beitrag zu ihnen sei in Kurzform benannt:

*Erstens: Identifikation einer Handlungssituation* als eine, die einen religionspädagogisch begründeten Entscheid verlangt.

Historische Religionspädagogik dient diesbezüglich als heuristisches Instrument, um im Spiegel geschichtlicher Erfahrung solche Konstellationen zu erkennen.

---

<sup>29</sup> Beide Modelle kommen bei SCHRÖDER 2011, §16 grundsätzlich zur Darstellung.

<sup>30</sup> SCHRÖDER / GRETHLEIN 2001 / 2007.

<sup>31</sup> SCHRÖDER 2001.

*Zweitens: Situationsanalyse*

Die historische Methode kommt hier als ein Instrument der Deskription unter mehreren in Betracht.

*Drittens: Entwicklung von Verhaltensoptionen*

Die Identifikation von Verhaltensoptionen, die in der Vergangenheit gewählt wurden, dient der Anregung des kreativen Prozesses – und zudem einer ersten Prüfung ihrer Viabilität.

*Viertens: Prüfung der religionspädagogischen Grundsätze und Leitbilder*, die durch Verhaltensoptionen aktualisiert werden

Historische Arbeit fungiert als Komplement systematischer Religionspädagogik, mit deren Hilfe der Pool solcher Grundsätze und Leitbilder zur Darstellung gebracht wird.

*Fünftens: Klärung der Verallgemeinerbarkeit*

Wiederum dient das Wissen um Erfolg und Misserfolg historischer Verfahren als ein Gesichtspunkt bei dieser Prüfung auf – bezogen auf einen bestimmten Kontext, etwa die Bundesrepublik – generelle Tauglichkeit.

*Sechstens: Handlungsentscheid*

Im Handlungsentscheid als „kreativem Akt“ (H.-E. Tödt) kommt historische Tiefenschärfe nur mittelbar zum Tragen. Allerdings sind Handlungsentscheide auf multiple Reflexionen angewiesen; das Gewicht historischer Reflexion wäre darin durchaus noch zu stärken.

## **5. Funktionen historischer Religionspädagogik**

Die Funktion historischer Religionspädagogik innerhalb religionspädagogischer Theoriebildung<sup>32</sup> möchte ich näherhin in vier Hinsichten beschreiben.

### *5.1 Lerntheoretische Hinsicht*

In dieser Hinsicht legen sich vier Antworten auf die Frage „Was lässt sich lernen aus Studien historischer Religionspädagogik?“ nahe:

Erstens: Nur wer die Geschichte der Religionspädagogik kennt, kann *die Fehler der Vergangenheit* in der Gegenwart *vermeiden*. Lerntheoretisch formuliert: Die Beschäftigung mit der Geschichte der Religionspädagogik vermittelt religionspädagogisches Denken im „trial and error“-Verfahren.

Zweitens: Nur wer weiß, wie geworden ist, was ist, kann *verstehen, was ist*. Das gilt für die Praxis religiöser Erziehung ebenso wie für die Theorie. Lerntheoretisch formuliert: Die Beschäftigung mit der Geschichte der Religionspädagogik, erschließt religionspädagogisches Denken im Verfahren des „genetischen Lernens“ (Martin Wagenschein).

Drittens: Jede/r Religionslehrer/in braucht nicht nur methodisches Wissen nach dem Muster „Wie mache ich dies und das?“, sondern ein Korsett beruflicher Grundprinzipien. Wenn jede und jeder gleichsam bei „Null“ begänne, sich die Koordinaten des eigenen Handelns als Religionslehrerin oder Religionslehrer gedanklich zurecht zu legen, fiel es unendlich schwer, das eigene Tun zu orientieren. Die Einsicht hingegen in die problematischen Folgen bestimmter Konzeptionen, die Einsicht auch in

---

<sup>32</sup> Vgl. dazu etwa schon WEGENAST 1979 und WEINRICH 1983.

leuchtende, von Begeisterung und Innovation getragene Ideen der Religionspädagogik kann *tragende religionspädagogische Denkfiguren vermitteln*. Lerntheoretisch formuliert: Die Beschäftigung mit der Geschichte der Religionspädagogik entspricht einem der wirksamsten Lernverfahren, dem „Lernen am Modell“.

Schließlich, viertens: Geschichte lehrt stets Vielfalt, Geschichte der Religionspädagogik lehrt die Vielfalt, die Veränderlichkeit, die Kreativität religionspädagogischen Denkens, lehrt auch: Jeder Kairos braucht die ihm angemessene Religionspädagogik. Geschichte der Religionspädagogik lehrt, *zeitbezogene Fragen und eigene Antworten zu entwickeln*. Lerntheoretisch formuliert: Die Beschäftigung mit der Geschichte der Religionspädagogik erweist Religionspädagogik als „Konstruktion“ (im Sinne des Konstruktivismus) und regt an zum eigenen Konstruieren!

Mit einem Wort: Die spezifische Leistungskraft historischer Rekonstruktion und Interpretation für den Aufbau religionspädagogischer Expertise sehe ich in Folgendem: *Sie schult religionspädagogische Urteilsfähigkeit*.

Gerade im historischen Rückblick und unter Einbeziehung verschiedener historiografischer Perspektiven (etwa der Bildungs-, Unterrichts- und Schulgeschichte neben der Geschichte religionspädagogischer Theorien) werden Problemkontinuitäten, Misserfolge und Fehlentscheidungen religionspädagogischen Bemühens, Einseitigkeiten bisheriger Praxis und Theoriebildung erkennbar, aber eben auch Stärken und originelle Ansätze, kurz: ideales Material für die Schulung dieser Urteilsfähigkeit.

Man kann diesen Erkenntnisgewinn nicht ohne Weiteres auf anderem Wege einholen, denn hier sind – anders als im Tagesgeschäft – die Streitfragen schon ruhig gestellt und beobachtbar.

## 5.2 Methodologische Hinsicht

In methodologischer Hinsicht repräsentiert die historische Arbeit eine unter mehreren Reflexionsperspektiven innerhalb der Religionspädagogik. Vorausgesetzt, dass Religionspädagogik nicht in Fachdidaktik Religion aufgeht, sondern wie eine moderne Bildungswissenschaft „multiperspektivisch“ zu reflektieren ist, stellt die geschichtliche Betrachtungsweise eine dieser unerlässlichen Perspektiven dar. Wissenschaftstheoretisch gesehen bildet eine dergestalt multiperspektivisch entfaltete Religionspädagogik die historisch gewordenen Disziplinen der Theologie in sich ab. Religionspädagogik muss historisch, ggf. exegetisch, und systematisch, sie muss empirisch, vergleichend und handlungsorientierend reflektieren. Dies impliziert dreierlei:

- Es impliziert eine Absage an eine methodologisch einlinige Religionspädagogik, die meint nur oder vor allem empirisch, nur oder vor allem systematisch, aber selbstredend auch nur oder vor allem historisch argumentieren zu sollen.
- Es impliziert ein Gesprächsangebot an die übrigen Disziplinen der Theologie, deren methodologische Entwicklung, deren thematische Akzente, deren sachliche Erträge die Religionspädagogik zumindest soweit zu verfolgen hat, dass sie in ein konstruktiv-kritisches Gespräch mit ihnen zu treten vermag.
- Es impliziert schließlich auch ein eben solches Gesprächsangebot an nicht-theologische Disziplinen, auf die sie angewiesen ist, sofern sie auf Kommunikabilität ihrer Ergebnisse in erziehungs- und fachdidaktischen Diskursen, auf die Hineingehörigkeit religiöser Bildung in die Allgemeinbildung Wert legt.

Historische Religionspädagogik ist demnach als eine unter mehreren Perspektiven unersetzbar – mehr noch: Sie hat auch eine gewisse integrative Kraft für das Gesamt. Denn das Charakteristikum der historischen Methode, so schrieb Ernst Troeltsch 1898 in seinem für die Theologiegeschichte maßgeblichen Aufsatz „Ueber historische und dogmatische Methode“,<sup>33</sup> ist dieser Brückenschlag, die Einsicht in Analogien und Korrelationen, das Wahrnehmen von Zusammenhängen. Insofern verleiht historisches Arbeiten religionspädagogischer Reflexion die Tiefenschärfe, die überhaupt erst von einem „Verstehen“ (Wilhelm Dilthey) zu sprechen erlaubt.

Insofern schult der Umgang mit geschichtlichen Stoffen und ihren Interpretationen die religionspädagogische Urteilsfähigkeit, die – der Blick auf die Konzeptionsgeschichte des 20. Jh. lässt es deutlich hervortreten – ohne geschichtliche Tiefenschärfe leer zu laufen droht oder eben unter dem Handlungs- und Positionierungsdruck der Gegenwart nicht wirklich „geübt“ werden kann.

### 5.3 Sachliche Hinsicht

In sachlicher Hinsicht kommt historischer Religionspädagogik über alle Detailstudien hinweg die umfassende Aufgabe zu, das *Christentum als Bildungsreligion* zu erweisen oder, zurückhaltender formuliert, diesen Anspruch bzw. dessen Angemessenheit kritisch zu prüfen. Gemeint ist: Unterricht, Erziehung, Bildungsreflexion sind geschichtlich grundlegende Facetten des Christentums, die sich von der Alten Kirche bis in die Moderne nachweisen lassen und wohl auch als konstitutive Lebensäußerung christlicher Kirchen, zumindest derjenigen abendländischer Prägung, erweisen lassen.

Diese Durchgängigkeit und Konstitutivität gilt es historisch nachzuzeichnen. Es handelt sich dabei um eine Aufgabe, die historische Religionspädagogik in dem Maße zu übernehmen hat, indem sich die Kirchen- und Theologiegeschichte dieser Thematik gegenüber spröde verhält. Derzeit ist dies in recht hohem Maße der Fall – von Ausnahmen (Peter Gemeinhardt) abgesehen, scheint sie sich unter den Lebensäußerungen der Kirche am ehesten für Predigtgeschichte zu interessieren (Albrecht Beutel).

Es geht nun allerdings bei *diesem* Rekonstruktionsauftrag nicht um eine beliebige Fragestellung – es ist nämlich keineswegs gleichgültig, ob die Erziehungs- und Unterrichtsgeschichte des Christentums erschlossen wird oder nicht. Denn in den geschichtlich aufweisbaren Bildungsbemühungen des abendländischen Christentums und ihren Irrwegen steht zugleich die sachliche Qualität des geschichtlichen Christentums insgesamt auf dem Spiel. Die Frage lautet m.E.: Lässt sich das, was in systematischer Reflexion als zutreffend gilt, geschichtlich rekonstruieren? Lässt sich also, zumindest *cum grano salis*, zeigen, dass der Richtungssinn des Christentums und der Richtungssinn von Bildung gleichsinnig auf die Entfaltung des Individuums in sozialer Verantwortung und Gottebenbildlichkeit zielen? Lässt sich zeigen, dass Christwerden und Christsein ein Bildungsprozess sind, Unterricht, Erziehung, Auto-didaktik somit keine *Adiaphora*, sondern sachlich unverzichtbare Momente christlicher Existenz sind?

Wie gesagt: Religionspädagogik beansprucht keineswegs ein Monopol für den Erweis des Christentums als Bildungsreligion; sie teilt sich prinzipiell diese Aufgabe mit Kirchen- und Theologiegeschichte, Systematischer Theologie und Apologetik – doch

---

<sup>33</sup> TROELTSCH 1898 / 1962, hier bes. 732-734 sowie 737.

de facto hat sie nach meinem Eindruck das ausgeprägteste Interesse an diesem Auftrag.

Ein weiterer Gesichtspunkt kommt hinzu, der gerade auch in seinem Ertrag für das Studium nicht zu unterschätzen ist: *Historische Religionspädagogik verhilft zur Identifikation einer evangelischen (mutatis mutandis: katholischen oder ökumenischen) Perspektive auf Bildung und Bildungsgeschichte.* Erinnerung und Historiografie haben bekanntlich – unabhängig davon, ob sie historische Realitäten angemessen abbilden – Deutungsmacht; sie tragen zur Identitätskonstruktion von Individuen, Körperschaften, Wissenschaften bei. Das kann zu Fehleinschätzungen oder Selbsttäuschungen Anlass geben, ist jedoch zunächst einmal die Basis, um transpersonale Faktoren der eigenen Identität bewusst zu machen, wertzuschätzen und weiterhin zu pflegen. Denn Identitätsfindung vollzieht sich – auch, aber nicht nur – im „Medium der Überlieferung“<sup>34</sup>; das gilt für Individuen wie für wissenschaftliche Disziplinen. Insofern lehrt historische Religionspädagogik auf konfessionsspezifische oder eben ökumenische, jedenfalls identitätsstiftende Eigenarten von Unterricht und Erziehung aufmerksam zu werden.

Historische Religionspädagogik hat sich insofern daran messen zu lassen, *ob sie originelle und tragfähige Momente evangelischer resp. katholischer Bildungsverantwortung herauszuarbeiten und zu deren Pflege beizutragen vermag.* Anders gesagt: Wer in der Gegenwart eine substantielle Leitvorstellung von Bildung aus christlicher, evangelischer oder einer anders gearteten religiösen Perspektive vertreten will, wird ohne Rekonstruktion historischer Praxis und Theorie religiöser Bildung nicht auskommen. Denn in den Resultaten historischer Religionspädagogik begegnet man, so habe ich es kürzlich an anderer Stelle formuliert,<sup>35</sup> der „*Wirkungsgeschichte des Unterrichts in christlicher Religion*“ als einer – in ihrer identitäts- und konfessionsbildenden Bedeutung kaum zu überschätzenden – Dimension der Christentumsgeschichte.

#### 5.4 Wissenschaftstheoretische Hinsicht

In wissenschaftstheoretischer Hinsicht kommt historischer Religionspädagogik die Funktion zu, der Religionspädagogik ihre eigene Genese als Wissenschaft bewusst zu machen und zu halten. Das nun wieder ist nicht „l'art pour l'art“, sondern Quelle wichtiger Einsichten. Im Lichte ihrer eigenen Wissenschaftsgeschichte vermag Religionspädagogik sich bewusst zu halten, dass sie Theoriebildung wie Praxisreflexion umfasst, akademische Distanznahme wie berufliche Selbstreflexion und -organisation von Lehrenden, Systembildung wie Handlungsorientierung.

In ähnlicher Weise kann die Erziehungswissenschaft angesichts ihrer Geschichte (und damit durch die Arbeit der Historischen Pädagogik) eines Doppelcharakters an sich gewahr werden, auch die Theologie als noch nicht in Disziplinen zergliedertes Ganzes – doch für keine dieser beiden Wissenschaften scheint das dermaßen programmatisch bedeutsam zu sein wie für die Religionspädagogik. Sie dürfte, falls sie ihren Doppelcharakter nicht wahrhaben will, ihrer inneren Spannung, ihres Auftrages und ihrer Relevanz verlustig gehen. Um genau dies zu verhindern, bedarf es historischer Religionspädagogik.

Allerdings gehört es nicht minder zu den Eigenarten der Religionspädagogik, dass sie die Aufgaben, die ihrem Doppelcharakter entsprechen, nicht nur nicht erfüllt, son-

---

<sup>34</sup> STALLMANN 1958, 168 f.

<sup>35</sup> SCHRÖDER 2010.

dern geradezu verfehlt, wenn sie ausschließlich oder primär historisch arbeitet. *Religionspädagogik bedarf also um ihrer selbst willen historischer Reflexion, ohne in ihr aufgehen zu dürfen.*

## Literatur

- ALBRECHT, CHRISTIAN / SCHRÖDER, BERND (Hg.) (seit 2006), *Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart*, Tübingen.
- HELMREICH, ERNST M. (1966), *Geschichte des Religionsunterrichts in Deutschland*, Hamburg.
- KÄBISCH, DAVID / WISCHMEYER, JOHANNES (2008), *Die Praxis akademischer Religionslehrerbildung. Katechetik und Pädagogik an der Universität Jena 1817 bis 1918. Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 5*, Tübingen.
- KLING-DE LAZZER, MARIE-LUISE (1978), *Thematisch-problemorientierter Religionsunterricht: eine historisch-systematische Untersuchung zur Religionsdidaktik*, Gütersloh.
- KNAUTH, THORSTEN (2003), *Problemorientierter Religionsunterricht: eine kritische Rekonstruktion. Arbeiten zur Religionspädagogik 23*, Göttingen.
- LACHMANN, RAINER / SCHÖNFELD, HEIDI (Hg.) (seit 2003), *Arbeiten zur historischen Religionspädagogik*, Jena.
- LACHMANN, RAINER / SCHRÖDER, BERND (Hg.) (2007), *Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch*, Neukirchen-Vluyn.
- LACHMANN, RAINER / SCHRÖDER, BERND (Hg.) (2010), *Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Quellen*, Neukirchen-Vluyn.
- OSMER, RICHARD R. / SCHWEITZER, FRIEDRICH (2003), *Religious Education between Modernization and Globalization. New Perspectives on the United States and Germany*, Grand Rapids.
- RICKERS, FOLKERT (Hg.), *Religionspädagogische Bibliografie 1933-1945*, Münster 1999.
- RICKERS, FOLKERT (Hg.), *Religionspädagogische Bibliografie 1900-1932*, Münster 2006.
- ROGGENKAMP-KAUFMANN, ANTJE (2001), *Religionspädagogik als „Praktische Theologie“. Zur Entstehung von Religionspädagogik in Kaiserreich und Weimarer Republik. Arbeiten zur Praktischen Theologie 20*, Leipzig.
- SCHRÖDER, BERND (2001), *In welcher Absicht nimmt die Praktische Theologie auf Praxis Bezug? Überlegungen zur Aufgabenbestimmung einer theologischen Disziplin*, in: *ZThK 98*, 101-130.
- SCHRÖDER, BERND / GRETHLEIN, CHRISTIAN (2001 / 2007), *Religionspädagogik*, in: *MARHOLD, WOLFGANG / SCHRÖDER, BERND (Hg.): Evangelische Theologie studieren. Eine Einführung*, Münster u.a., 143-154; 2., erw. Auflage, 171-182.

- SCHRÖDER, BERND (2009), Historische Religionspädagogik. Ein Literaturbericht zur Ausdifferenzierung einer theologischen Disziplin seit Mitte der 1990er Jahre, in: ThR 74, 290-308 und 377-409.
- SCHRÖDER, BERND (Hg.) (2009), Institutionalisation und Profil. Historisch-systematische Studien zu ihrer Genese als Wissenschaft. Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 8, Tübingen
- SCHRÖDER, BERND (2010), Johannes Calvin – religionspädagogisch gelesen. Oder: Historische Religionspädagogik als Erforschung der Wirkungsgeschichte des Unterrichts in christlicher Religion, in: ZThK 107, 348-371.
- SCHRÖDER, BERND (2011), Religionspädagogik, Tübingen.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (1992), Die Religion des Kindes: zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage, Gütersloh.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH / SIMOJOKI, HENRIK (2005), Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität. Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 5, Gütersloh.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH / SIMOJOKI, HENDRIK / MOSCHNER, SARA / MÜLLER, MARKUS (2010), Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften. Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 15, Freiburg u.a.
- STALLMANN, MARTIN (1958): Christentum und Schule, Stuttgart.
- TROELTSCH, ERNST (1913 / 1962), Ueber historische und dogmatische Methode in der Theologie [1898], in: Ders., Gesammelte Schriften, Bd. 2: Zur religiösen Lage, Religionsphilosophie und Ethik, Tübingen (1913; <sup>2</sup>1922), Nachdruck Aalen, 729-753.
- WEGENAST, KLAUS (1979), Geschichte der Religionspädagogik – wozu eigentlich?, in: EvErz 31, 33-48.
- WEINRICH, MICHAEL (1983), Geschichtsproblem und Problemgeschichte in der Religionspädagogik. Überlegungen zur Bedeutung der Geschichte für die Religionspädagogik, in: PTh 72 , 224-240.

*Dr. Bernd Schröder, Professor für Praktische Theologie mit den Schwerpunkten Religionspädagogik und Bildungsforschung an der Theologischen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen*