

Deutung des Lebens im Spiegel der christlichen Tradition: Religionspädagogische Erwartungen an eine systematisch- theologische Hermeneutik des Christentums

von
Martina Kumlehn

Abstract

In Replik auf Martin Laubes Beitrag werden Schnittstellen, Gesprächsperspektiven und gemeinsam zu gestaltende Projekte im Dialog von Systematischer Theologie und Religionspädagogik entfaltet. Die Traditionslinie, die „Dogmatik als Stück Praktischer Theologie“ begreifen bzw. religionspädagogische Perspektiven in die dogmatische Theologie einzeichnen will, wird aufgenommen und weiter geführt, indem das Programm einer religionshermeneutischen Alltagsdogmatik, das Anliegen einer empirischen Dogmatik des Jugendalters und die Anforderungen einer Kinder- und Jugendtheologie dargestellt werden. Dabei wird querschnittartig die Frage, wie die Religionspädagogik sich selbst der Bearbeitung der so genannten „Wahrheitsfrage“ zuwenden soll, mit reflektiert. Zudem werden die Erwartungen an den Beitrag der systematischen Theologie hinsichtlich des Erwerbs einer Theologisch-religionspädagogischen Kompetenz formuliert.

„Die Fehlermeldung sollte entlastet werden von der Erwartung, den Fehler nicht nur anzuzeigen, sondern zugleich einen Hinweis zu seiner Beseitigung zu geben [...] Alle Fehler erweisen sich dialektisch betrachtet als das negierte Anderssein des Nichtfehlerhaften und haben so Anteil – an der Wahrheit.“¹

Mit diesen Worten fasst Martin Laube in einem Beitrag, der im Rahmen eines Projektes zum programmatischen Crossing-over von Systematischer und Praktischer Theologie verfasst worden ist, seine Einsicht zu der verborgenen Sinndimension von „Fehlermeldungen“ im Alltag zusammen und verweist als Systematiker auf den dialektischen Zusammenhang von Fehler und Wahrheit. Man könnte meinen, er habe diese Einsicht indirekt seiner Auseinandersetzung mit den religionspädagogischen „Anfragen an die systematische Theologie heute“ zugrunde gelegt.² Denn er geht von Fehlermeldungen, ja von schwerwiegenden Fehl- oder Defizitanzeigen aus und konstatiert zugleich, dass keine einfache Anleitung zur Fehlerbehebung mitzuliefern sei. Denn es liege eine tief greifende Entfremdung und Beziehungsstörung zwischen den Fächern Religionspädagogik und Systematischer Theologie vor, die sich in wechselseitigen Vorwürfen äußere. So seien aus Sicht der Religionspädagogik in der Dogmatik der Verlust des Gegenwartsbezuges auf der einen Seite und christlicher Substanzverlust bzw. Normativitätsverweigerung auf der anderen Seite zu beklagen und von daher Fluchtbewegungen in die religions- und sprachphilosophischen Prolegomena oder die Dogmen- und Theologiegeschichte auszumachen. Diese führten dazu, dass die Dogmatik „ihren Job nicht mehr mache“, nämlich den Geltungsanspruch des christlichen Glaubens auch materialiter im Gesamtzusammenhang argumentativ in der je eigenen Gegenwart zu vertreten. Und aus Sicht der Dogmatik ergeht die Problem- oder Fehlermeldung, dass die Religionspädagogik die Normativi-

¹ LAUBE / KLIE 2008, 75.

² Vgl. den vorangehenden Beitrag in diesem Heft.

tätsfrage illegitim delegiere oder noch schlimmer, dass sie in empirischer Ausrichtung der eigenen Disziplin ihre Normativität intransparent und unbearbeitet mitführe und ihre Setzungen nur noch als dogmatisch korrekt bestätigt haben wolle. Damit, so könnte man zuspitzen, habe die Religionspädagogik ihrerseits nicht verstanden, was „ihr Job ist“, nämlich: sich im religionspädagogischen Kommunikationsmodus im Blick auf die Ausgestaltung der eigenen Handlungsfelder und unter dem Vorzeichen der Ausbildung von Vermittlungskompetenz an der kritischen Bearbeitung der Wahrheitsfrage und an der Suche nach gegenwartsadäquaten Reformulierungen der wesentlichen Einsichten des Christentums selbst konstruktiv zu beteiligen. Es wäre in diesem Kontext interessant, die neueren Gesamtdarstellungen zur Religionspädagogik³ genau daraufhin zu untersuchen, wie und in welchen Kontexten in ihnen implizit oder explizit die Problematik von Wahrheitsansprüchen selbst thematisch wird (oder eben auch nicht) – hinsichtlich der eigenen theologischen Positionsbestimmung, im Kontext der enzyklopädischen Verortung der Religionspädagogik im Wissenschaftssystem innerhalb der Theologie und im Gegenüber zu anderen Bezugsdisziplinen und ihren spezifischen Wirklichkeitszugängen, mit Bezug auf die Thematisierung von Religion im Fokus von Bildungsprozessen am Lernort Schule, mit Blick auf die Ausbildung hermeneutischer Kompetenzen, die eine Auseinandersetzung mit den neuzeitlichen Bedingungen von Wahrheits- oder Gewissheitskommunikation auf Seiten der Lehrenden und der Lernenden einschließen müssen sowie innerhalb der Rekonstruktionen einzelner Diskurse und Konzeptionen und deren Verhältnis zur so genannten Wahrheitsfrage, wie sie zuletzt exemplarisch im Spannungsfeld von Symbol- und Zeichendidaktik⁴ oder in der Auseinandersetzung zwischen ethisch und ästhetisch akzentuierten Zugängen⁵ wahrzunehmen war.

Auch wenn ich dem Eingangszitat so weit zustimme, dass die Fehlermeldung an sich Gewicht hat und nicht gleich die Bedingungen ihrer Behebung mitliefern muss, möchte ich jedoch eher die zugleich angezeigte Dialektik ernst nehmen. Denn durch den Fehler, der nicht sein soll, scheint das Wissen um das Nicht-Fehlerhafte, das Wahre, durch – und das meint hier eben das trotz aller Schwierigkeiten mögliche Gelingen der Beziehung beider Disziplinen im gemeinsamen Ringen um die hermeneutische Wirklichkeitsdeutung des Christentums mit je eigenen Kompetenzen und Schwerpunkten. Dabei ist in der religionspädagogischen Reflexion unabdingbar auf die Kommunikationsbedingungen von Wahrheit unter spätmodernen Konditionen und die spezifisch bildende Kraft in religiösen Lernprozessen bezüglich des Umgangs mit differenten Wahrheitsansprüchen und Gewissheitserfahrungen zu rekurrieren. Deswegen eingedenk möchte ich den Schnittstellen und den gemeinsam zu gestaltenden Zwischenräumen zwischen den Fächern aus religionspädagogischer Perspektive nachgehen und damit nicht nur Gesprächsperspektiven eröffnen, sondern gemeinsame Arbeitsfelder skizzieren, auf denen notwendigerweise ein Austausch mit den dogmatischen Entwürfen der Vergangenheit und Gegenwart stattfinden muss. Dabei stelle ich mich durchaus bewusst in die Traditionslinie, die Martin Laube über Schleiermacher und Troeltsch entfaltet hat, möchte allerdings aus religionspädagogischer Perspektive weiter gehen und konkret zeigen, wie Dogmatik ein Stück der Praktischen Theologie bzw. der Religionspädagogik werden kann und vice versa, wie

³ Vgl. z.B. die sehr unterschiedlichen Ansätze bei KUNSTMANN 2004, SCHWEITZER 2006, SCHRÖDER 2012 und BRINKMANN 2013.

⁴ Vgl. dazu MEYER-BLANCK ²2002, 130, 143-147 und BIEHL 1999, 13f.

⁵ Vgl. dazu exemplarisch die Beiträge in ZPT 4/2005.

die Praktische Theologie eine Reflexionsperspektive der Dogmatik werden kann, ohne sie dabei ihres je eigenen Anspruchs und ihrer eigenen Aufgabenstellung zu berauben oder sie gar nur in den Dienst der Vermittlung zu stellen. Wenn die systematische Theologie ihrem eigenen Selbstverständnis nach klärt, „was das Evangelium als Herkunft des Glaubens in dessen responsorischer Perspektive ist; in welchen Medien es sich theologisch vermittelt und vergegenwärtigt“⁶, und in ihrer Perspektive die Praktische Theologie „die komplexe und vielaspektige Matrix zu klären [hat], in der das christliche Zeugnis des Evangeliums gegenwärtig kommuniziert wird oder kommuniziert werden soll“⁷ – dann lassen sich schon über die Kreuzung der Elemente von Responsorik und Kommunikation und Vergegenwärtigung und gegenwärtig die Schnittstellen ganz gut avisieren. Dabei sind die Erkenntnisbewegungen aber jeweils vom entgegengesetzten Pol her zu spezifizieren. Etwas vereinfachend gesagt: Die systematische Theologie verantwortet die Tradition vor der eigenen Gegenwart und ihren Erkenntnisbedingungen und Erschließungsmodellen von Wirklichkeit und die praktische Theologie befragt von der Wahrnehmung der jeweiligen konkreten gesellschaftlichen und individuellen Wirklichkeit her die Tradition auf ihre Relevanz für die gegenwärtige Deutung des Lebens im Licht der christlichen Botschaft. In der Deutung des Lebens in christlicher Perspektive konvergieren die Anliegen beider Fächer bei divergenten Ansatzpunkten. Im Folgenden sollen nun in einem ersten Schritt exemplarisch Entdeckungsfelder im Schnittfeld der Disziplinen eruiert werden, die in besonderer Weise auf die wechselseitige Erhellung angewiesen sind, um dann in einem zweiten Schritt zu reflektieren, wie es am Orte des religionspädagogischen Subjektes, d.h. der Lehrenden, zu Differenzierungen und Syntheseleistungen hinsichtlich beider Fächerperspektiven kommen muss, wenn theologische und religionspädagogische Kompetenz ausgebildet werden soll.

1. Arbeitsfelder in gemeinsamer systematisch-theologischer und religionspädagogischer Verantwortung

Der Religionspädagoge Rainer Lachmann hat die systematische Theologie allen Unkenrufen zum Trotz als wichtigste theologische Bezugsdisziplin der Verbundwissenschaft Religionspädagogik bezeichnet und das genau im obigen Sinne vor allem mit einer besonderen Konvergenz beider Disziplinen in ihrem jeweils postulierten Gegenwartsbezug begründet.⁸ Schaut man in jüngste Kompendien oder Grundrisse der Dogmatik, so beziehen sich diese offensichtlich diesbezüglich nicht mehr zuerst auf Schleiermacher, sondern bevorzugt auf die Definition der Dogmatik von Hermann Fischer, der allerdings selbst in der liberalen Tradition Schleiermachers steht. Diese lautet verkürzt: „Systematische Theologie ist diejenige Gestalt von Theologie, die [...] christlichen Glauben [...] auf wissenschaftliche Weise, [...] denkend entfaltet, auf die jeweilige Situation bezieht und so die christliche Wahrheit als eine gegenwärtige verantwortet.“⁹ Wie ein solcher Situations- und Gegenwartsbezug dogmatisch ausbuchstabiert wird, fällt je nach Referenzrahmen unterschiedlich aus. Eindringlich und klar konturiert erscheint z.B. der Versuch Dietrich Korsch's, der sich bewusst auch an Lehramtsstudierende wendet. In Korrespondenz zu den modernen Lebenswissenschaften stellt er den Begriff des Lebens ins Zentrum und begreift die christliche Leh-

⁶ DALFERTH 2004, 196.

⁷ Ebd., 199.

⁸ LACHMANN 1998, 36-49.

⁹ Zitiert nach SURALL 2009, 9.

re dezidiert als eine das Leben begleitende Deutung. Im Ausgang von unserem sprachlichen Verhalten sollen „Strukturen des Lebens verstanden und gedeutet werden“¹⁰. Dabei folgt er der Struktur von Luthers Kleinem Katechismus und reformuliert diesen in seiner eigenen hermeneutischen Perspektive, d.h. subjektivitätstheoretisch und sprachphilosophisch orientiert. Von diesem sich als Grundriss der Dogmatik begreifenden Ansatz, der auch den Anspruch einer elementaren Dogmatik hat – so wie Luthers Katechismus ein religionspädagogisches Elementarisierungsprogramm war – kann Korsch dann jedoch auch entschieden weitergehen und Dogmatik und Praktische Theologie exemplarisch verschränken, so dass er sich auf dem Weg zu einer „Alltagsdogmatik“ befindet, wie sie Wolfgang Steck vorgeschwebt hat.

1.1 *Religionshermeneutische Alltagsdogmatik in religionspädagogischer Perspektive*

Eine solche Dogmatik „will die in die Alltagspraxis verwobenen Gestalten religiösen Wissens hinsichtlich ihrer spezifischen Sinngehalte entschlüsseln“¹¹. Es soll eine „gleichermaßen populare wie praktische Dogmatik“¹² sein. Diese lässt sich dann mit einer „Hermeneutik der alltäglichen Religionskultur“¹³ verknüpfen, wie es in dem Buch „Der verborgene Sinn“¹⁴ versucht wird, in dem immer ein systematischer Theologe ein Alltagsphänomen erschließt und ein praktischer Theologe im Gespräch mit ihm kategoriale theologische Reflexionsperspektiven zu diesem Phänomen entfaltet. Hier kann man studieren, wie sich beide Dimensionen wechselseitig im ungewöhnlichen Rollentausch erhellen und befruchten und in jeder Hinsicht überraschende Deutungsperspektiven eröffnen. Solche Übungen des Perspektivenwechsels müssen Lehramtsstudierende und spätere Lehrkräfte m.E. in gezielter Weise immer wieder selbst erproben, denn sie sind permanent gefordert, Erfahrungen der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern mit Deutungspotentialen der christlichen Tradition zu verschränken. Alle religionspädagogischen Konzeptionen der Moderne arbeiten sich an dieser Aufgabe ab: Der liberale Ansatz von Richard Kabisch, indem er erstmalig in religionspsychologischer und erfahrungsorientierter Perspektive nach dem Zusammenhang von subjektiver und objektiver Religion im religiösen Lernprozess fragt; der existential-hermeneutische Ansatz von Stallmann und Stock, indem er religiöse Bildungsprozesse in der modernen Schule von der Frage des Menschen nach sich selbst her initiieren will und der Frage den Vorrang vor der Antwort einräumt; die Problemorientierung, indem in der Zielperspektive von Emanzipation und Mündigkeit die Tradition von den (ethisch-politischen) Gegenwartsproblemen her kritisch befragt werden soll; die Elementarisierung, indem sie den bleibend relevanten Inhalten und Strukturen der Überlieferung in fundamentaler und exemplarischer Perspektive nachgeht und mit den entwicklungspsychologisch begründeten Zugangsweisen der Lernenden verschränkt; die Symbol- und Zeichendidaktik, indem sie die Besonderheiten religiöser Sprache und religiöser Kommunikation und deren expressive Kraft und spezifische Formen des Gebrauchs als Entdeckungszusammenhang für Kinder und Jugendliche erschließt und auf symbolische Zeichenprozesse der Gegenwartskultur kritisch bezieht, wobei in der Symboldidaktik in besonderer Weise die Analyse

¹⁰ KORSCH 2000, VI.

¹¹ STECK 2005, 291.

¹² Ebd.

¹³ KORSCH / CHARBONNIER 2008, 13.

¹⁴ Ebd.

von menschlichen Grunderfahrungen in Gegenwart und Tradition der Verschränkung dient.

Bei der Umsetzung dieser Konzeptionen, die sich gegenwärtig z.B. im Diskurs um eine performative¹⁵ oder diskursive Didaktik¹⁶ noch ausdifferenzieren lassen, liegt ein Problem jedoch oft darin, dass die beiden Elemente Tradition und Gegenwartsbezug immer zuerst getrennt betrachtet werden, bevor man sie aufeinander bezieht. D.h., zunächst erfolgt beispielsweise eine Analyse von Alltagserfahrungen oder Symbolen der Lebenswelt, um sie dann in einem zweiten Schritt mit biblischer Tradition ins Verhältnis zu setzen, zu korrelieren, zu konfrontieren, zu kontrastieren oder eben auch zu vertiefen bzw. in ihrem Licht mit bedeutsamen Lesarten anzureichern. Das kann auch immer wieder so geschehen und spannungsreiche didaktische Settings eröffnen, aber die bildende Erschließungskraft intensiviert sich, wenn es gelingt, das christliche Glaubensbekenntnis selbst als eine Weise der religiösen Auslegung der Erfahrungsdimensionen menschlichen Lebens zu interpretieren und vice versa vor dem Hintergrund der religionshermeneutisch erschlossenen Phänomene alltagsweltlicher Deutungsvollzüge die innere Logik der christlichen Glaubenslehre sichtbar machen zu können.¹⁷ Auf diese Weise können dann „Sinnspiegel“ entstehen, wie sie in dem von Joachim Kunstmann und Ingo Reuter verantworteten Band ebenfalls wieder im Gespräch von Systematikern und Praktischen Theologen als theologische Hermeneutik populärer Kultur entworfen werden, indem z.B. populäre Bildwelten, Hörwelten, Botschaften und Bewegungsräume auf ihre religiös-theologischen Implikationen befragt werden.¹⁸ Das eine spiegelt sich im anderen und steht nicht unverbunden neben dem anderen seiner selbst. Dabei können die Systematiker eben immer von dem Schatz ihrer Deutungsmodelle her auf die Wirklichkeit zugehen, um von ihr angeregt im Gespräch mit der Philosophie und Kulturwissenschaft ihrer Zeit neue Deutungsangebote des Christlichen zu entwerfen und die Praktische Theologie kommt von der Wirklichkeitsanalyse vielfältigster religiöser und kultureller Phänomene her und sucht nach theologischen Verstehensmustern, die diese Wirklichkeit noch einmal in christlicher Perspektive neu und anders interpretieren lassen – freilich immer mit der sorgfältigen Unterscheidung von Selbst- und Fremdzuschreibung in den Sinngehalten.

1.2 Empirische Dogmatik des Jugendalters

Eine andere Weise einer exemplarischen Verschränkung der dogmatischen und religionspädagogischen Perspektiven wird in der programmatischen Arbeit von Carsten Gennerich angedeutet,¹⁹ der im Ausgang von empirischer Sozialforschung versucht, eine empirische Dogmatik des Jugendalters zu entwerfen, indem er dogmatische Aussagen und Befragungsergebnisse von Jugendlichen zueinander ins Verhältnis setzt, um nach religionsdidaktischen Konsequenzen eines möglichst passgenauen Bezugs zwischen beiden zu suchen. Er führt damit einerseits die wenigen Vorgänger einer religionspädagogischen elementaren Dogmatik, wie sie sich im Kontext der Problemorientierung bei Lohff²⁰ und im Rahmen der Symboldidaktik bei Biehl und

¹⁵ Vgl. exemplarisch KLIE / LEONHARD (Hg.) 2008.

¹⁶ SCHOBERTH 2009.

¹⁷ Vgl. KUMLEHN 2008, 21f.

¹⁸ KUNSTMANN / REUTER 2009. Vgl. dazu auch FECHTNER / FERMOR / POHL-PATALONG / SCHROETER-WITTKE 2005.

¹⁹ GENNERICH 2010.

²⁰ Vgl. LOHFF 1974.

Johannsen²¹ finden, weiter, indem er einen konkreten Abgleich mit vorfindlichen Schülerorientierungen vornimmt, und andererseits ist er bemüht, die von Martin Laube konstatierte Diastase zwischen empirischer Jugendforschung in religionspädagogischer Perspektive und hermeneutischer Christentumserschließung zu überwinden. In der Rezeptionslinie Wolfgang Stecks schließt Gennerich an Schleiermachers Ansatz einer „verstehenden Dogmatik“ an, die von der Zeitbedingtheit aller theologischen Äußerungen ausgeht und im Bezug auf die Verstehensvoraussetzungen und Einstellungen der jeweiligen Gegenwart die dogmatischen Aussagen in einen hermeneutischen Zusammenhang einstellen will. „Sinn haben theologische Auffassungen also nicht ‚an sich‘ bzw. ‚für sich‘, sondern gewinnen ihn erst im Kontext ihrer RezipientInnen.“²² Die theologische Reflexion, die in sich ebenfalls möglichst vielstimmig angelegt sein soll, um verschiedene Deutungsmöglichkeiten anzubieten, „hat der Klärung und Wirksamkeitssteigerung des religiösen Bewusstseins der SchülerInnen zu dienen.“²³ Dabei geht es durchaus um wechselseitige Klärung und Kritik – und zwar sowohl der Lebensorientierungen als auch der systematischen Perspektiven.²⁴ Die mögliche Vielstimmigkeit soll dabei stets von den regulativen Ideen und „normativen Kristallisationszentren“ christlicher Freiheit und der Liebe begrenzt werden.²⁵ Um die wechselseitige Bezogenheit zum Ausdruck zu bringen, geht Gennerich von Zentralthemen des Jugendalters aus, die er dann mit theologischen Themen korreliert: „Selbstbewertung – Sünde“, „Subjektivität, Vertrauen – Glaube“; „Anerkennung – Rechtfertigung“, „Gerechtigkeit – Weisheit, Vorsehung, Gericht“, „Zukunftsentscheidungen – Hoffnungsperspektiven: Exodus, Wunder, Auferstehung, Reich Gottes“.²⁶ Die Einzelkapitel weisen strukturell jeweils folgenden Aufbau auf, der an dem Kapitel „Sünde und die Frage der Selbstbewertung“ illustriert werden soll: Zunächst werden systematisch-theologische Aspekte des Themenfeldes zusammengestellt, wobei durchaus schon strukturierende Aspekte fokussiert werden, die dann Anschlussstellen für die Schülereinstellungen bieten können wie die Unterscheidung von sicherheitsorientierten Sündenkonzepten, selbsterkenntnisorientierten Sündenkonzepten und wachstumsorientierten Sündenkonzepten. In einem zweiten Abschnitt werden empirische Befunde zu dem Themenfeld zusammengetragen, indem auf verschiedene Studien zurückgegriffen wird, um sie dann mit verschiedenen Wertdimensionen wie Selbst-Transzendenz versus Selbst-Steigerung und Offenheit für Wandel versus Bewahrung zu korrelieren. Von besonderem Interesse ist der dritte Abschnitt, der versucht, aus den Spannungen zwischen theologischen Positionen und Einstellungen der Jugendlichen didaktische Konsequenzen zu ziehen, indem verschiedene Anschlussstellen der Deutung je nach Zugängen oder Blockaden der Jugendlichen in den unterschiedlichen Feldern konkret in den Blick genommen werden.

In Folge dieser programmatischen Arbeit sollten zukünftig empirische Religionsforschung – insbesondere auch qualitativ ausgerichtete – und religionshermeneutische bzw. systematisch-theologische Deutungen zu zentralen existentiellen Themen der Lebensorientierung und des christlichen Glaubens im Sinne wechselseitiger Erhellung und Kritik intensiv aufeinander bezogen werden. Das dürfte der Bearbeitung der eher als problematisch empfundenen systematisch-theologischen Themenkomplexe

²¹ Vgl. BIEHL / JOHANNSEN 2002.

²² GENNERICH 2010, 17.

²³ Ebd., 18.

²⁴ Vgl. ebd.

²⁵ Vgl. ebd., 38f.

²⁶ Vgl. ebd., 22-24.

der Curricula sehr entgegenkommen, weil sich ein Entdeckungszusammenhang für die mögliche Relevanz systematisch-theologischer Deutungsfiguren ergeben kann bzw. weil die Gründe einsichtig werden, die einer verweigeren Rezeption und Aneignung bestimmter tradierter Deutungsmodelle in der Gegenwart zugrunde liegen.²⁷ Es geht darum, „in konkreten Bildungsprozessen tatsächlich ausreichend differenziert“ vorzugehen und „die Tiefenschärfe systematisch-theologischer Fragestellungen angemessen in den Blick zu nehmen“, und dabei vor allem auch eine ethische Engführung systematischer Themen zu vermeiden.²⁸

1.3 *Kinder- und Jugendtheologie*

Im gegenwärtigen religionspädagogischen Diskurs ist der Ansatz der Kinder- und Jugendtheologie in besonderer Weise auf das Gespräch mit der systematischen Theologie angewiesen. Schon von Beginn an war dieser Richtung die Frage eingeschrieben, wie sich in ihr das Verhältnis von Experten- und Lientheologie zueinander verhalten soll, um dem Verdacht zu wehren, es handle sich um einen erneuten Versuch der Katechisierung oder eines erfahrungsleeren Umgangs mit dogmatischen Begriffen. In der Unterscheidung einer Theologie für Kinder, der Kinder und mit Kindern hat man versucht, Klärungen herbeizuführen: „Im Sinn einer Kinder- und Jugendtheologie ist die Kommunikation über theologische Themen nicht einseitiges, akademisch ausgerichtetes Gespräch zwischen erwachsenen Experten und jugendlichen Laien zu verstehen, sondern vielmehr als ein wechselseitiges, prozesshaftes Auslegungsgeschehen auf Augenhöhe. Nicht das äußere Kriterium einer bestimmten akademischen Qualifikation oder Gelehrtheit macht das Niveau und die Bedeutsamkeit theologischer Rede aus, sondern der gelingende Kommunikationsprozess über den jeweils verhandelten Sachverhalt selbst.“²⁹ Dabei ist selbstverständlich zu fragen, welche Zieldimension diesem Prozess zugrunde liegt und wie sich diese zu allgemeinen Zielbestimmungen religiöser Bildung verhält: Wie viel Annäherung an theologisches Expertentum ist intendiert und wie viel ist angemessen? Was lernen die Experten von den Laien? Wenn es programmatisch heißt: „Kinder können durch theologische Gespräche zunehmend religiös ausdrucksfähig werden und einen eigenen begründeten Standpunkt entwickeln, der sie immer besser zur Teilnahme am gesellschaftlichen Diskurs über Weltanschauungs- und Glaubensfragen befähigt“³⁰, ist zum einen angedeutet, dass eine Stärkung der diskursiven Urteils- und Partizipationskompetenz angestrebt ist. Zugleich macht dieses Zitat jedoch deutlich, dass es einer Klärung des Verhältnisses von religiöser und theologischer Ausdruckskompetenz bedarf, da die Terminologie hier ineinander zu fließen scheint. Theologische Reflexion geht jedoch den Erfahrungen, die sich in den genuin religiösen Ausdrucksformen und Kommunikationsmodi wie z.B. in Narration, Metapher und Symbol darstellen, immer in nachträglichem Nachdenken und Systematisieren nach, wie schon Schleiermacher im Gefolge der aufgeklärten Unterscheidung von Religion und Theologie festgehalten hat.³¹ Von daher ist Theologisieren mit Kindern selbst eine Form des Redens über Religion, die sich zum Verstehen der ursprünglichen Ausdrucksformen ins Verhältnis setzen muss bzw. darauf angewiesen bleibt, dass deren Besonderheiten erschlossen sind. Entsprechend formulieren Schweitzer /

²⁷ Exemplarisch in dieser Weise auch schon ALTMAYER 2011.

²⁸ SCHLAG 2012, 390.

²⁹ Ebd., 393.

³⁰ FREUDENBERGER-LÖTZ 2007, 22. Vgl. auch grundlegend ZIMMERMANN 2010.

³¹ Vgl. dazu DRESSLER 2011.

Schlag: „Es geht uns folglich darum, die bisherige Perspektive auf die gelebte Religion Jugendlicher und die Frage, ob der Mensch Religion braucht, nochmals auf ihren theologischen Tiefensinn hin zu öffnen und danach zu fragen, ob und in welchem Sinn Jugendliche Theologie brauchen (könnten). [...] Die Beschäftigung mit biblischen Überlieferungszusammenhängen, dogmatischen Argumentationen, die Behandlung theologischer Klassiker ebenso wie die Kultur prägenden Wirkungen christlichen Glaubens müssen Jugendlichen in ihren lebensdienlichen Eigensinn und nicht nur als zu lernende Unterrichtsstoffe plausibel gemacht werden“³². Wer jedoch Kinder und Jugendliche zu einer intensiven Auseinandersetzung mit systematisch-theologischen Fragen anregen will, um genau eine solche Lebensdienlichkeit derselben zu entdecken, muss selbst ein religiöser und theologischer Virtuose sein: „Nur wenn die verantwortlichen Erwachsenen dazu bereit und fähig sind, sich auf die Fragen und Suchbewegungen der Jugendlichen auch erkennbar mit eigenen Überzeugungen und Deutungen einzulassen und diese vor dem Hintergrund eigener Kenntnisse und Erfahrungen zu reflektieren, hat eine jugendtheologische Praxis die Chance auf bedeutsame und nachhaltige Wirksamkeit.“³³

2. Theologisch-religionspädagogische Kompetenz:

Selbsttätige Aneignung einer gegenwartsrelevanten systematisch-theologisch versierten Christentumshermeneutik

Der Praktische Theologe Otto Baumgarten hat schon 1913 deutlich gemacht, dass die Ausdifferenzierungen des modernen Christentums und die Hinwendung zur Empirie seiner vielfältigen Äußerungsformen nicht eine Abschwächung, sondern eine Steigerung der theologischen Urteilskompetenz des theologischen Praktikers verlangen. Dieser habe „die Radien vom Zentrum des christlichen Lebens nach allen Punkten der Peripherie des Weltlebens zu ziehen und in allen Einzelhandlungen die Grundrichtung zu verwirklichen“³⁴. Dazu muss er natürlich überhaupt erst einmal wissen, was das Zentrum ist, um es in den verschiedensten Konstellationen adäquat zur Sprache und zum Ausdruck bringen zu können. D.h., auch nach der Befreiung von einer normativen Ekklesiologie als Kristallisationspunkt praktischer Theologie stellt sich im Zuge der empirischen bzw. historisch-kritischen Wende das Verhältnis zur Dogmatik neu. Denn nun fällt dem einzelnen Vertreter des Faches die Aufgabe einer eigenen Stellungnahme zu, und zwar „in Gestalt seiner eigenverantwortlichen Rechenschaftsabgabe darüber, auf welche Weise und mit welchen Gehalten ihm das ‚Zentrum des christlichen Lebens‘ gegenwärtig auch und gerade in sozial vielgestaltiger Weise zur Präsenz kommt.“³⁵ Was schon für den Pfarrberuf gilt, verschärft sich für die Religionslehrerschaft. Denn die Entstehung der Religionspädagogik als eigenständiger Disziplin spiegelt die „Auflösung der dogmatischen Begründungsfigur der Theologie insgesamt“³⁶, weil sie als umfassender Versuch gelten kann, „das Phänomen der Religion über seine kirchliche Präsenz hinaus wissenschaftlich einzuholen“³⁷ und auf ein außerkirchliches Handlungsfeld, nämlich die Schule zu beziehen. Die Religionspädagogik kehrt demnach die „Blickrichtung um. Sie fragt nicht

³² SCHLAG / SCHWEITZER 2011, 23.

³³ Ebd., 152.

³⁴ GRÄB 1988, 483.

³⁵ Ebd., 484.

³⁶ GRÄB 1988b, 58.

³⁷ Ebd.

mehr, von der Kirche herkommend, nach einer Steigerung ihres Realitätsbezuges und ihrer Einflussmöglichkeiten. Sie fragt vielmehr, von dem individualisierten und gesellschaftlich institutionalisierten Vorkommen von Religion her, nach den Bedingungen, unter denen sie sich in der Generationenfolge erhalten und in ihrer eben nicht nur kirchlichen, sondern kulturpraktischen Bedeutung sichern lässt.“³⁸

Damit ist das spezifische Spannungsfeld zwischen Authentizität und Orientierung umrissen, in dem sich theologisch-religionspädagogische Professionalität verorten muss. Sie muss sich in allen Vollzügen der Anforderung stellen, an der empirischen Wahrnehmung geschult, erfahrungsoffen und subjektiv verantwortet das Christentum in ihren Handlungsfeldern zum Ausdruck zu bringen und dabei doch den Bezug zu den eigenen Traditionen und ihrer orientierenden Kraft nicht zu verlieren. Genau diese Doppelpoligkeit findet sich dann auch in dem theologisch-religionspädagogischen Kompetenzraster, das die EKD für die Religionslehrerausbildung 2008 herausgegeben hat.³⁹ Dabei steht die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Religiosität, also des subjektiven Zugangs zur christlichen Religion an erster Stelle. Diese Reflexion kann aber doch nur dann zielführend im Sinne der differenzierten Selbstverständigung gelingen, wenn man die eigene Religiosität an ihren eigenen Quellen spiegeln kann und wenn man zugleich begrifflich reflektieren kann, was genuin zu ihr gehört und wie sich das zu anderen Religiositäts- und Frömmigkeitsformen verhält. D.h., die hier geforderte Reflexionsarbeit kann professionelle Tiefenschärfe erfahren, wenn man sich von den Prolegomena gegenwärtiger systematischer Entwürfe anregen lässt, die sich in religionsphilosophischer Perspektive der Klärung des Religionsbegriffs und seiner Implikate und Verhältnisbestimmungen zum christlichen Glauben im Kontext des gegenwärtigen Wahrheitsbewusstseins annehmen. Dazu gehört auch die im Bereich der dogmatischen Prolegomena angesiedelte Auseinandersetzung mit den Spezifika religiöser Kommunikation und der Sprache des Glaubens, denn Religionslehrerinnen und -lehrer müssen – wie im vorherigen Abschnitt bereits angedeutet – um die symbolische, metaphorische und narrative Verfasstheit religiöser Rede sehr genau wissen, um davon das diskursive Reden über Religion zu unterscheiden und zugleich wieder kritisch auf die Ursprungsformen religiöser Rede beziehen zu können. Denn genau solche Perspektivenwechsel sind in religiösen Bildungsprozessen selbst anzuregen. Dabei ist aber festzuhalten, dass die dogmatischen Redeformen selbst auch in die metaphorische Grundstruktur verwoben bleiben können. Denn auch ihre Angebote christlicher Wirklichkeitsdeutung sind trotz ihrer begrifflichen Distinktion und Systematisierung des Denkens nicht mit objektivem Sachverhaltswissen zu verwechseln.

Die Fähigkeit zur Selbstreflexion soll sich dann auch durch die Aneignung der Gehalte theologischen Wissens hindurch ziehen und zu einer eigenen Stellungnahme zum Evangelischen Bekenntnis führen, die begründet kommuniziert werden kann.⁴⁰ Dabei sind unter anderem „leitende Fragestellungen und Ansätze systematisch-theologischen Denkens“ zu kennen und in ihrer Tragweite darzustellen sowie „christliche Spuren in der Gegenwartskultur und in gesellschaftlichen Traditionen und Strukturen zu benennen und ihre Herkunft und Bedeutung zu erläutern.“⁴¹

³⁸ Ebd., 59.

³⁹ Vgl. EKD-Texte 96 (2008).

⁴⁰ Vgl. ebd., 28.

⁴¹ Ebd., 32.

Dabei wird explizit gefordert, „der Wahrheitsfrage nicht auszuweichen, sondern ihr im Dialog mit Schülerinnen und Schülern, mit Eltern und Kollegen anderer Religionszugehörigkeit und Weltanschauung nachzugehen.“⁴² Die Forderung Martin Laubes, die Bearbeitung dieser Frage in die eigene Regie zu nehmen, wird hier also bereits implementiert. Allerdings heißt das eben auch wieder, im Gespräch mit der Systematischen Theologie, die Voraussetzungen der Rede von „Wahrheit“ im religiösen Kontext der Spätmoderne zu klären. Denn: „Wie etwas zu verstehen ist, was jeweils wahr ist, gewiss sein kann und verbindlich gilt, lässt sich nicht zeitfrei, situationsunabhängig und auf nur eine ‚richtige‘ Weise inhaltlich fixieren, sondern muss als immer wieder neues, konkretes Zustandekommen von Verständnis, Wahrheit, verlässlicher Gewissheit und gemeinsamer Verbindlichkeit unter Bedingungen pluraler Meinungen, verschiedener Hinsichten und divergierender Ansichten verstanden und beschrieben werden“⁴³. Im Kontext religiöser Äußerungen und der Rede über Religion gilt nun aber in besonderer Weise, dass das Darzustellende sich grundsätzlich jeder Darstellung entzieht, so dass alles, was von ihm symbolisch kommuniziert werden kann, nur bedingt und damit relativ begriffen werden kann. „Der spezifische Wahrheitssinn, der sich mit religiösen Äußerungen verbindet, wird deshalb hinsichtlich der Ausbildung und Prägung persönlicher und sozialer Authentizität beurteilbar.“⁴⁴ In Prozessen religiöser Bildung kann im Umgang mit verschiedenen Wahrheitsansprüchen und individuellen bzw. gruppenbezogenen Gewissheitserfahrungen und Überzeugungen paradigmatisch etwas über den Umgang mit Wahrheit in pluralen Gesellschaften gelernt werden. Nicht zuletzt darin liegt ein Beitrag zur Allgemeinbildung.

Im Ausgang von Martin Laubes Anfragen sollte diese kurze Skizze wenigstens andeuten, wie in dem Spannungsfeld von Authentizität und Orientierung sich religionspädagogisch-theologische Kompetenz nur dann ausbilden kann, wenn beide Fächer zu ihr beizutragen vermögen und zu einem sinnvollen Bezug auf verschiedener Arbeitsfeldern einladen. Von daher gilt es auch den Einstieg in solche „Formen systematischer Argumentation“ zu gewinnen, „die zugleich davor befreien, über alles Bescheid wissen zu müssen.“⁴⁵ Die Herausforderungen einer Kommunikation des christlichen Glaubens im öffentlichen Raum am Ort der Schule können nur bewältigt werden, wenn vielperspektivische Deutungs- und Urteilskompetenz erworben worden ist. In diesem Sinn kann m.E. weiterhin gelten, was Wilhelm Gräb im Ausgang von Troeltsch festgehalten hat: „Die Rp gewinnt theologisches Profil dadurch, dass sie eine auf die Eröffnung des Zugangs zur christlichen Religion gerichtete Dogmatik zur eigenen Sache macht. Ihr spezifischer Beitrag zu dieser von der PTh insgesamt zu erfüllender Aufgabe dürfte dann gerade darin liegen, daß sie diesen Zugang explizit in seinen pädagogischen Implikationen und in seiner didaktischen, seine Lehrbarkeit ermöglichenden Struktur reflektiert.“⁴⁶

⁴² Ebd., 17.

⁴³ DALFERTH 2004, 12f.

⁴⁴ MOXTER 2002, 62.

⁴⁵ SCHOBERTH / SCHOBERTH 1998, 281.

⁴⁶ GRÄB 1988b, 71.

Literatur

- ALTMAYER, STEFAN (2011), *Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung*, Stuttgart.
- BIEHL, PETER (1999), *Festsymbole. Zum Beispiel Ostern. Kreative Wahrnehmung am Ort der Symboldidaktik*, Neukirchen-Vluyn.
- BIEHL, PETER / JOHANNSEN, FRIEDRICH (2002), *Einführung in die Glaubenslehre. Ein religionspädagogisches Arbeitsbuch*, Neukirchen-Vluyn.
- BRINKMANN, FRANK THOMAS (2013), *Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch*, Stuttgart.
- DALFERTH, INGOLF (2004), *Evangelische Theologie als Interpretationspraxis. Eine systematische Orientierung*, Leipzig.
- DRESSLER, BERNHARD (2011), *Religionspädagogik als Modus Praktischer Theologie. Mit einem kritischen Blick auf den Diskurs zur „Kindertheologie“*, in: ZPT 2/2011, 149–163.
- EKD-Texte 96 (2008), *Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums*.
- FECHTNER, KRISTIAN / FERMOR, GOTTHART / POHL-PATALONG, UTA / SCHROETER-WITTKER, HARALD (Hg.) (2005), *Handbuch Religion und Populäre Kultur*, Stuttgart.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2007), *Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht*, Stuttgart.
- GENNERICH, CARSTEN (2010), *Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen*, Stuttgart.
- GRÄB, WILHELM (1988), *Dogmatik als Stück der Praktischen Theologie. Das normative Grundproblem in der praktisch-theologischen Theoriebildung*, in: ZThK 85/1988, 474–492.
- GRÄB, WILHELM (1988b), *Praktische Theologie und Religionspädagogik*, in: JRP 4, 43–74.
- KLIE, THOMAS / LEONHARD, SILKE (Hg.) (2008), *Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis*, Stuttgart.
- KORSCH, DIETRICH (2000), *Dogmatik im Grundriß. Eine Einführung in die christliche Deutung menschlichen Lebens mit Gott*, Tübingen.
- KORSCH, DIETRICH / CHARBONNIER, LARS (Hg.) (2008), *Der verborgene Sinn. Religiöse Dimensionen des Alltags*, Göttingen.
- KUMLEHN, MARTIN, *Lebenszeichen der Religion*, in: KORSCH, DIETRICH / CHARBONNIER, LARS (Hg.) (2008), *Der verborgene Sinn. Religiöse Dimensionen des Alltags*, Göttingen, 15–22.
- KUNSTMANN, JOACHIM (2004), *Religionspädagogik. Eine Einführung*, Tübingen und Basel.

- KUNSTMANN, JOACHIM / REUTER, INGO (Hg.) (2009), *Sinnspiegel. Theologische Hermeneutik populärer Kultur*, Paderborn u.a.
- LACHMANN, RAINER (1998), *Systematische Theologie auf dem religionspädagogischen Prüfstand*, in: RITTER, WERNER H. / ROTHGANGEL, MARTIN (Hg.), *Religionspädagogik und Theologie: enzyklopädische Aspekte*, Stuttgart u.a., 36–49.
- LAUBE, MARTIN / KLIE, THOMAS (2008), *Fehlermeldung / Tätigsein*, in: KORSCH, DIETRICH / CHARBONNIER, LARS (Hg.), *Der verborgene Sinn. Religiöse Dimensionen des Alltags*, Göttingen, 73–78.
- LOHFF, WOLFGANG (1974), *Glaubenslehre und Erziehung*, Göttingen.
- MEYER-BLANCK MICHAEL (2002), *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik*, Rheinbach.
- MOXTER, MICHAEL (2002), *Wahrheit und Dialog. Eine christliche Perspektive*, in: WEIßE, WOLFRAM (Hg.), *Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik*, Münster u.a., 53–67.
- SCHLAG, THOMAS (2012), *Systematische Themen*, in: ROTHGANGEL, MARTIN / ADAM, GOTTFRIED / LACHMANN, RAINER (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen.
- SCHLAG, THOMAS / SCHWEITZER, FRIEDRICH (2011), *Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive*, Neukirchen-Vluyn.
- SCHOBERTH, INGRID (2009), *Diskursive Religionspädagogik*, Göttingen.
- SCHOBERTH, INGRID / SCHOBERTH, WOLFGANG (1998), *Theologische Kompetenz für den Religionsunterricht – Systematische Theologie in der Ausbildung von Religionslehrern*, in: RITTER, WERNER H. / ROTHGANGEL, MARTIN (Hg.), *Religionspädagogik und Theologie: enzyklopädische Aspekte*, Stuttgart u.a., 280–289.
- SCHRÖDER, BERND (2012), *Religionspädagogik*, Tübingen.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2006), *Religionspädagogik*, Gütersloh.
- STECK, WOLFGANG (2005), *Alltagsdogmatik. Ein unvollendetes Projekt*, in: *Pastoraltheologie* 94. Jg., 287–3007.
- SURALL, FRANK (2009), *Systematische Theologie*, Gütersloh.
- Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 4/2005: Ästhetik, Kultur, Religion.
- ZIMMERMANN, MIRJAM (2010), *Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern: Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu*, Neukirchen-Vluyn.

Dr. Martina Kumlehn, Professorin für Religionspädagogik, Universität Rostock.