

David Käbisch

Eine theologische Disziplin?

Genese und Profil der Evangelischen Religionspädagogik in Frankfurt am Main

Studierst du Theologie oder nur Religionspädagogik? – diese Frage ist mir in den Jahren, in denen ich zunächst als Student, dann als Promovend und zuletzt als Habilitand an verschiedenen Fakultäten und Fachbereichen gelernt und gelehrt habe, in zahlreichen, auch weniger schmeichelhaften Varianten begegnet. Ohne auch nur im Entferntesten die disziplin-geschichtlichen und wissenschaftstheoretischen Implikationen zu ahnen, habe ich die Erkundigung als junger Student schlicht und einfach als die Frage verstanden, ob ich »in die Gemeinde« oder »in die Schule« gehen, also Pfarrer oder Lehrer werden will. Den in der Frage angelegten Kategorienfehler (in beiden Fällen handelt es sich ja um ein Theologiestudium) möchte ich daher nicht überbewerten; gleichwohl erscheint in der nur auf den ersten Blick banalen Frage ein Problem, das im Folgenden zu diskutieren ist: Inwiefern ist die Religionspädagogik, die im Unterschied zur biblischen, historischen, systematischen, komparativen und praktischen Theologie ihr »Wesen« nicht im Namen trägt,³¹⁵ eine theologische Dis-

³¹⁵ Die Analogiebildung einer pädagogischen Theologie, die im Anschluss an Friedrich Niebergall die pädagogische Dimension aller praktisch-theologischen Handlungsfelder zum Ausdruck bringen sollte, hat sich in der Fachdiskussion nicht etabliert. Vgl. dazu J.V. SANDBERGER,

ziplin? Wie bestimmt sie ihr Verhältnis zu den historischen, systematischen, komparativen etc. Disziplinen? Und mit Hilfe welcher Kriterien lässt sich eine Disziplin überhaupt von einer anderen unterscheiden?

Diese Fragen sollen im Folgenden in historischer und systematischer Perspektive beantwortet werden. Aufgrund des enzyklopädischen Erkenntnisinteresses wird es dafür keinen chronologischen Überblick über die Geschichte des Fachs an der 1914 gegründeten Goethe-Universität geben. Der Sinn der historischen Rekonstruktion ist vielmehr darin zu sehen, systematisch wirksame Geschichtsbilder in heutigen Selbstverständigungsdebatten des Fachs zu dekonstruieren. Die Fallstudie zu Frankfurt setzt sich daher vor allem mit dem folgenden Geschichtsbild auseinander, das immer wieder in der Literatur vorausgesetzt wird: (1) Die Religionspädagogik sei die jüngste, damit aber auch modernste Disziplin im (praktisch-)theologischen Fächerkanon. (2) Im 19. Jahrhundert habe noch eine Einheit der (Praktischen) Theologie in der Vielfalt ihrer Disziplinen bestanden; (3) im 20. Jahrhundert sei diese Einheit zerbrochen; (4) der wiederzuerlangenden Einheit der (Praktischen) Theologie komme eine große Bedeutung bei der Ausbildung von angehenden Pfarrerinnen und Pfarrern sowie Religionslehrkräften zu; (5) die (Praktische) Theologie und Religionspädagogik könne ihre Einheit

Pädagogische Theologie. Friedrich Niebergalls praktische Theologie als Erziehungslehre, Göttingen 1972. Zur theologie- und disziplingeschichtlichen Bedeutung dieses Ansatzes vgl. D. KÄBISCH/B. SCHRÖDER, Anstöße und Perspektiven. Aufgaben der (historischen) Religionspädagogik im Gespräch mit Friedrich Niebergall, in: D. KÄBISCH (Hrsg.), Friedrich Niebergall. Werk und Wirkung eines liberalen Theologen, Tübingen 2016.

heute in einem gemeinsamen Untersuchungsgegenstand und Erkenntnisinteresse finden.³¹⁶

1 ZUR GENESE DER RELIGIONSPÄDAGOGIK ALS WISSENSCHAFT. WISSENSCHAFTS- UND BILDUNGSHISTORISCHE ASPEKTE

1.1 *Historiographische Vorbemerkungen*

Wer sich mit der Wissenschaftsgeschichte der Praktischen Theologie und Religionspädagogik beschäftigt, kann heute auf ein breites Spektrum an Einzelstudien zugreifen.³¹⁷ Unter diesen seien die von Bernd Schröder herausgegeben Studien hervorgehoben, da sie die Orte religionspädagogischer Wissenschaft und Bildung außerhalb theologischer Fakultäten umfassen, die auch für eine Geschichte der Religionspädagogik in Frankfurt am Main von Bedeutung sind.³¹⁸ Diese Studien (und die Vorarbeiten der beteiligten Autorinnen und Autoren)

³¹⁶ Zu dieser Fragestellung vgl. bereits D. KÄBISCH, *Praktische Theologie und Religionspädagogik. Historiographische und systematische Aspekte zu ihrer Verhältnisbestimmung*, in: *IJPT* 18 (2014), 23–48.

³¹⁷ Vgl. dazu die Forschungsberichte von J. WISCHMEYER, *Historische Religionspädagogik*, in: *VF* 59 (2014), 110–123 sowie B. SCHRÖDER, *Historische Religionspädagogik. Ein Literaturbericht zur Ausdifferenzierung einer theologischen Disziplin seit Mitte der 90er Jahre*, in: *ThR* 74 (2009), 290–308 und 377–406.

³¹⁸ Zu nennen sind hier insbesondere die Institutionen der (Volksschul-) Lehrerbildung an Seminaren (bis ca. 1926), an Pädagogischen Akademien (bis 1933), an Pädagogischen Hochschulen (bis ca. 1970) und (bis heute) an sozial-, kultur-, human-, geistes- und erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen. Vgl. dazu die entsprechenden Einzelbeiträge bei B. SCHRÖDER (Hrsg.), *Institutionalisierung und Profil der Religionspäd-*

erweitern und differenzieren ein allein an Klassikern orientiertes Geschichtsbild, dass sich – pointiert und verkürzt – folgendermaßen zusammenfassen lässt: Nachdem Friedrich Schleiermacher die Praktische Theologie und Religionspädagogik in Berlin verheißungsvoll erfunden und in einen genialen enzyklopädischen Entwurf eingebunden habe, wurde sie von Christian Palmers »Evangelische[r] Katechetik« in Tübingen pastoraltheologisch enggeführt, ehe sie von Otto Baumgarten in Kiel, Paul Drews in Gießen und Friedrich Niebergall in Heidelberg zu einer modernen, empirisch orientierten Wissenschaft weiterentwickelt wurde.³¹⁹

Die enzyklopädische Frage nach der Stellung der Praktischen Theologie im Zusammenhang der Theologie als Ganzer wurde zuletzt von Christian Albrecht umfassend dargestellt.

agogik. Historisch-systematische Studien zu ihrer Genese als Wissenschaft (PThGG 8), Tübingen 2009.

³¹⁹ Vgl. C. GRETHLEIN/M. MEYER-BLANCK (Hrsg.), *Geschichte der praktischen Theologie. Dargestellt anhand ihrer Klassiker* (Arbeiten zur Praktischen Theologie 12), Leipzig 1999. M. MEYER-BLANCK, *Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik. Dargestellt anhand ihrer Klassiker*, Gütersloh 2003. Dem historiographischen Klassikermodell sind auch die bisherigen Darstellungen zur Geschichte der (Praktischen) Theologie und Religionspädagogik in Frankfurt am Main verpflichtet, darunter D. STOODT (Hrsg.), *Martin Buber – Erich Foerster – Paul Tillich. Evangelische Theologie und Religionsphilosophie an der Universität Frankfurt am Main 1914 bis 1933*, Frankfurt am Main u.a. 1990, sowie D. STOODT (Hrsg.), *Karl-Gerhard Steck, Wolfgang Philipp, Adolf Allwohn, Hans-Werner Bartsch, Walter Dignath, Hans-P. Schmidt. Evangelische Theologie und Religionsphilosophie an der Universität Frankfurt am Main 1945–1989*, Frankfurt am Main u.a. 1991. Eine an den lehrerbildenden Vorgängereinstitutionen des Frankfurter Fachbereichs orientierte Darstellung bietet demgegenüber K. DIENST, *Theologie ohne Theologische Fakultät? Zu den Anfängen des Fachbereichs »Evangelische Theologie« an der J. W. Goethe-Universität in Frankfurt/Main*, in: JHKV 60 (2009), 145–185.

Auch Albrecht interpretiert die verschiedenen Antworten auf diese Frage als »implizite Auseinandersetzung« mit dem enzyklopädischen Ansatz von Friedrich Schleiermacher. Dieser hat der Praktischen Theologie bekanntlich einen spannungsreichen Doppelcharakter zugeschrieben: Als Reflexionstheorie einer bestimmten Religionspraxis habe sie 1.) einen epistemischen und als Kunstlehre zur Kirchenleitung 2.) einen handlungsorientierenden Charakter. Die Wissenschaftsgeschichte der Praktischen Theologie und Religionspädagogik kenne nun – so die Hauptthese von Albrecht – zwar »unterschiedliche Akzentuierungen von Elementen und Aspekten, die sich schon in Schleiermachers Bestimmung fanden, fügt ihnen jedoch kaum wesentliche neue Parameter hinzu.«³²⁰ Kurzum: Im 19. Jahrhundert bestand eine Einheit der Theologie in der Vielfalt ihrer historischen, systematischen und praktischen Disziplinen, da sie weitgehend der einheitsstiftenden enzyklopädischen Selbstbestimmung Schleiermachers gefolgt sei.

Die Darstellungen von Grethlein, Meyer-Blanck und Albrecht teilen die Gemeinsamkeit, dass sie Wissenschaftsgeschichte als Theorie- und Problemgeschichte schreiben. Im Mittelpunkt steht dabei mit den einflussreichen Büchern der »großen« Theologen vor allem die gelehrte Wissenschaftssystematik und nicht die gelebte Wissenschaftsorganisation – ein Problem, auf das vor allem Albrecht am Ende seiner Analyse nachdrücklich hinweist.³²¹ Zum Ersten bleibt bei der Fokussierung auf einige wenige Klassiker offen, wie das Fach zeitgleich an anderen Fakultäten in Forschung und Lehre vertreten wurde. So mag es sein, dass Schleiermacher ein innovatives Verständnis

³²⁰ C. ALBRECHT, *Enzyklopädische Probleme der praktischen Theologie*, Tübingen 2011, 24.

³²¹ A.a.O., 55f.

von Praktischer Theologie in Berlin in seinen Vorlesungen vertreten hat. Doch wie sah es zeitgleich an anderen Universitäten aus? An diesen hat eine große Zahl an Fachvertretern aus der zweiten und dritten »Reihe« gelehrt, die in den genannten Klassikergeschichten keine Beachtung gefunden haben. Zum Zweiten bleibt offen, inwieweit sich programmatische Äußerungen zur Praktischen Theologie und Religionspädagogik als Wissenschaft in der tatsächlichen Wissenschaftsorganisation niedergeschlagen haben. So mag es sein, dass Schleiermacher die Praktische Theologie als Krone des theologischen Studiums profiliert hat. Doch wurde dieses Verständnis in irgendeiner Form in den Berliner Fakultätsstatuten und den Studien- und Prüfungsordnungen rezipiert? In der folgenden Frankfurter Fallstudie möchte ich daher Wissenschaftsgeschichte nicht nur als Theorie-, sondern auch als Praxisgeschichte betreiben. Und zum Dritten möchte ich darauf hinweisen, dass eine Universität nicht nur eine Wissenschafts-, sondern auch eine Bildungsinstitution ist. Die akademische Theologie dient damit nicht nur der wissenschaftlichen Erkenntnis, sondern auch der theologischen Bildung. Es ist mir daher ein wichtiges Anliegen, die Geschichte der Religionspädagogik in Frankfurt nicht nur unter wissenschafts-, sondern auch unter bildungshistorischen Gesichtspunkten zu beschreiben.

1.2 Die Akademisierung der Volksschullehrerbildung an der Pädagogischen Akademie in Frankfurt am Main und (ab 1934) Weilburg

Nachdem 1866 die freie Reichsstadt Frankfurt am Main ebenso wie Kurhessen und Nassau von Preußen annektiert und in die neu geschaffene preußischen Provinz Hessen-Nassau

eingegliedert worden war, unterstand sie bis 1945 der preußischen Schul- und Universitätspolitik. Die Akademisierung der Volksschullehrerbildung, aus der die Religionspädagogik als eigenständige Wissenschaft neben der Praktischen Theologie hervorging, vollzog sich in diesen Jahren. Bis zum Ende des Kaiserreiches hatten alle Lehrerinnen und Lehrer an einer evangelischen, katholischen oder simultanen Volksschule neben Lesen, Schreiben und Rechnen auch Religion zu unterrichten. Für diese Aufgabe musste kein Universitätsstudium, sondern ein zweijähriger Kursus an einem Volksschullehrerinnen bzw. -lehrerseminar absolviert werden. Solche nichtakademischen Seminare bestanden in der preußischen Provinz Hessen-Nassau u.a. in Homberg, Fulda und Schlüchtern.³²²

Ohne an dieser Stelle auf regionale Differenzen eingehen zu können, lässt sich sagen, dass in dieser Zeit nur ca. 5% eines Jahrganges ein Gymnasium besuchten. 95% der Schülerschaft wurden also von Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet, die nie eine Universität oder eine theologische Fakultät besucht haben. Die Reichweite der an theologischen Fakultäten gelehrt Katechetik bzw. Religionspädagogik ist damit, was ihre Rezeption via Studium und Lehrerbildung angeht, als gering einzuschätzen. Natürlich gab es auch eine Reihe an Theologen, die ihre Wartezeit bis ins Pfarramt an einer Dorfschule überbrückten, an eine Schule strafversetzt wurden oder schlicht und einfach nicht in das Pfarramt wollten. Der Regelfall war dies jedoch nicht.

Für die Geschichte der Religionspädagogik ist nun entscheidend, dass der Impuls zu einer Professionalisierung und Akademisierung der Religionslehrerbildung von den Volks-

³²² Dazu S. KESPER-BIERMANN, Schulwesen, in: W. SPEITKAMP (Hrsg.), Handbuch der hessischen Geschichte, Bd. 2, Marburg 2010, 1-45, hier: 26.

schullehrern und vor allem den Volksschullehrerinnen selbst ausging. Insbesondere der von Volksschullehrerinnen ausgehende Ruf nach einer besseren, an akademischen Standards orientierten Ausbildung wurde zu einem wichtigen Faktor in der Geschichte der Frauenemanzipation im Kaiserreich. Aber erst die Weimarer Reichsverfassung schuf 1919 mit dem Artikel 143 die gesetzlichen, in ihrer Umsetzung jedoch umstrittenen Voraussetzungen zu einer Aufwertung und Akademisierung der Volksschullehrerinnen- und lehrerbildung: »Die Lehrerbildung [für Volksschulen] ist nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung [an Gymnasien] allgemein gelten, für das Reich einheitlich zu regeln.« Da sich die Parteien im Reichstag in den 1920er Jahren bekanntlich nicht auf ein Reichschulgesetz für alle Länder einigen konnten, gingen die Länder unterschiedliche Wege. In Sachsen, Thüringen und Hamburg wurde die Volksschullehrerbildung beispielsweise in die Universitäten in Leipzig, Jena und Hamburg integriert, während die Preussischen Universitätsprofessoren etwa in Marburg und Göttingen die »L1er« und »L2er« (wie man heute sagen würde) erfolgreich von ihren Hochschulen fernhalten konnten.

Das preußische Kultusministerium entschied sich daher unter Kultusminister Carl Heinrich Becker für einen Mittelweg: Mit der Gründung pädagogischer Akademien sollte der Maßgabe Rechnung getragen werden, die Volksschullehrerbildung nach den akademischen Standards für das höhere Lehramt zu organisieren, ohne diese jedoch in die bestehenden Universitäten integrieren zu müssen. Für die Geschichte der Religionspädagogik als Wissenschaft ist nun entscheidend, dass die ersten Professuren für die Didaktik und Methodik des Religionsunterrichts nicht an theologischen Fakultäten, sondern an pädagogischen Akademien eingerichtet wurden.

Als Beispiel kann die Pädagogische Akademie in Frankfurt am Main dienen, die als erste und einzige simultane Akademie für evangelische, katholische und jüdische Volksschullehrerinnen und Lehrer 1926 eröffnet wurde und in der Tradition simultaner Volksschulen steht, die es seit Jahrzehnten bereits in Nassau, Hessen und seit 1908 auch in Frankfurt gab.³²³ Am Vorlesungsverzeichnis aus dem Sommersemester 1931 möchte ich auf fünf Merkmale der dortigen Lehramtsbildung eingehen:

- Jakob Horovitz: Wissenschaftliche Grundlegung des jüdischen Religionsunterrichts
- Jakob Horovitz: Einführung in den jüdischen Religionsunterricht
- Jakob Horovitz: Unterrichtsversuche in jüd. Religion und Besprechungen für Fortgeschrittene
- Jakob Horovitz: Lektüre und Erklärung hebräischer Texte
- Jakob Horovitz: Das Judentum und die Umwelt
- Martin Schmidt: Einführung in das Verständnis der religiösen Lage der Gegenwart
- Martin Schmidt: Einführung in den ev. Religionsunterricht
- Martin Schmidt: Unterrichtsversuche in ev. Religion und Besprechungen für Fortgeschrittene
- Martin Schmidt: Lektüre und Erklärung ausgewählter klassischer Bibeltexte³²⁴

³²³ Dazu umfassend M. WERMKE, Die Pädagogische Akademie in Frankfurt am Main (1927–1933). Ein Beitrag zur Bildungspolitik in der Weimarer Republik, Leipzig 2015.

³²⁴ Verzeichnis der Vorlesungen und Übungen. Pädagogische Akademie Frankfurt am Main, Erscheinungsverlauf: SS 1928 bis WS 1932/33. Der Fuldaer Bischof, die Zentrumspartei und die katholischen Lehrerverbände verhinderten jedoch die Realisierung des innovativen Lehrkonzepts, indem sie katholischen Absolventen die Erteilung katholischen Religi-

Zum Ersten wurde die auf die Didaktik und Methodik des Religionsunterrichts fokussierte Religionspädagogik an Pädagogischen Akademien als Fachdidaktik neben der Fachdidaktik für Deutsch, Mathematik, Musik usw. institutionalisiert; die klassischen Fächer der Praktischen Theologie spielten hier keine Rolle. Zum Zweiten fehlten Veranstaltungen für den katholischen Religionsunterricht, da die Fuldaer Bischofskonferenz mit Unterstützung der Zentrumspartei die Frankfurter Akademie boykottierte, den dortigen Absolventen die *Missio canonica* versagte und das Studium an der katholische Akademie in Bonn empfahl. Zum Dritten wurde in Frankfurt erstmals eine jüdische Religionspädagogik institutionalisiert; das Lehrangebot übernahm Jakob Horowitz, der älteste Sohn des orthodoxen Frankfurter Rabbiners Markus Horowitz und Bruder des bekannten Islamwissenschaftlers Josef Horowitz, der 1915 das Orientalische Seminar an der Frankfurter Universität begründet hatte. Zum Vierten kam es in Frankfurt zu einem erkennbaren, bislang jedoch kaum erforschten Austausch zwischen jüdischer und evangelischer Religionspädagogik. So gehörte Martin Schmidt zu den evangelischen Theologen, die die von Martin Buber ausgehende und am Freien Jüdischen Lehrhaus in Frankfurt praktizierte Ich-Du-Philosophie rezipierten, um mit deren Hilfe eine evangelische Pädagogik auf

unsunterrichts untersagte. Vgl. dazu W.G. SCHUWERACK, Der Kampf um die simultane pädagogische Akademie in Frankfurt am Main, Düsseldorf 1929. Eine Bestandsaufnahme des Lehrangebots an allen Akademien bzw. Hochschule vor und nach 1933 bei D. KÄBISCH, Eine Typologie des Versagens? Das Personal- und Lehrprofil für das Fach Religion an den nationalsozialistischen Hochschulen für Lehrerbildung, in: M. WERMKE (Hrsg.), Transformation und religiöse Erziehung. Kontinuitäten und Brüche der Religionspädagogik 1933 und 1945, Jena 2011, 155–214, hier: 172–214.

reformatorischer Grundlage entfalten zu können. Das liberal-theologische Leitbild von der sittlichen Persönlichkeit unterzog er in diesem Zusammenhang ebenso der Kritik wie die auf Gemeinschaft und Emotionalität setzende Erlebnispädagogik, da beide seiner Meinung nach die Situation des Menschen und das Wesen des christlichen Glaubens unsachgemäß erfassten.³²⁵ Zum Fünften ist abschließend darauf hinzuweisen, dass die Nationalsozialisten nicht nur die als lebensfern verbrämte Akademisierung der Volksschullehrerbildung, sondern auch eine gemeinsame Ausbildung von jüdischen und evangelischen Volksschullehrern ablehnten. Kurz nach 1933 wurden daher alle Pädagogischen Akademien in Hochschulen für Lehrerbildung umbenannt und die Frankfurter Hochschule ins ländliche Weilburg verlegt. Aus den Professuren der 1963 aufgelösten Weilburger Pädagogischen Hochschule ging, sehr vereinfacht gesagt, der 1987 gegründete Fachbereich für Evangelische Theologie an der Goethe-Universität hervor.³²⁶ An der Frankfurter Universität gabes jedoch schon unabhängig davon eine Gymnasiallehrerbildung für das Fach Religion.

1.3 Die Gymnasiallehrerbildung im Fach Religion an der Goethe-Universität bis zur Gründung Theologischer Fakultäten 1987

Die Professionalisierung der Gymnasiallehrerbildung hatte im Laufe des 19. Jahrhunderts an fast allen deutschen Universitäten zur Gründung Pädagogischer Seminare an den philosophischen Fakultäten geführt. Eine Durchsicht der damaligen

³²⁵ Dazu ausführlich D. KÄBISCH, Art. Martin Schmidt, in: BBKL Bd. 31 (2010), 1200–1205.

³²⁶ DIENST, Theologie ohne Theologische Fakultät?, 146f.

Vorlesungsverzeichnisse für Pädagogik und die damaligen pädagogischen Lehrbücher zeigen dabei schnell, dass Religion ein selbstverständlicher Teil der allgemeinpädagogischen bzw. erziehungsphilosophischen Theoriebildung an Philosophischen Fakultäten war. Neben der Akademisierung der Volksschullehrerbildung an Pädagogischen Akademien sind die Anfänge der Religionspädagogik als Wissenschaft damit auch an philosophischen Fakultäten zu suchen.

Für die 1914 gegründete Frankfurter Universität, die von Anfang an auch der Gymnasiallehrerbildung für das Fach Religion diente, bestand daher prinzipiell keine Notwendigkeit, für diese Aufgabe eine theologische Fakultät gründen zu müssen. Gleichwohl wurde die Frankfurter Gymnasiallehrerbildung für den evangelischen, katholischen und jüdischen Religionsunterricht vom Vorstand der evangelisch-lutherischen Bezirkssynode Frankfurt, dem Limburger Bischof und dem Vorstand der Israelitischen Gemeinde als unbefriedigend empfunden. So wandte sich der Vorstand der evangelisch-lutherischen Bezirkssynode Frankfurt am 20. März 1921 mit der Bitte an das Kuratorium der Universität, den Studenten, »die im Oberlehrerexamen eine Lehrbefähigung für ev. Religion erstreben, die Einrichtung für ev. theologischen Unterricht an der Universität zu verbessern und zu vermehren.«³²⁷ Die Initiative endete damit, dass theologische Lehraufträge für das Lehramtsstudium vergeben wurden, die die Evangelische Kirche in Frankfurt jedoch selbst zu bezahlen hatte. Bis 1938 lehrten in dieser Konstellation zahlreiche Theologen in allen Fächern an der Frankfurter Universität.

Neben diesen von der Kirche finanzierten Lehraufträgen wirkten zudem der protestantische Theologe Erich Förster von

³²⁷ Zit. nach a.a.O., 152.

1915 bis 1933 am historischen, Paul Tillich schließlich von 1929 bis 1933 am philosophischen Seminar; inwiefern beide über ihr Vorlesungsangebot hinaus an der Gymnasiallehrerbildung in Fach Religion (z. B. durch Prüfungen und die Betreuung von Examensarbeiten) beteiligt waren, lässt sich nur schwer sagen.³²⁸ Fest steht jedoch, dass Tillich nach den ersten Semestern an der neuen Wirkungsstätte seinen ersten und lange einzigen religionspädagogischen Text veröffentlichte, der – wenngleich nur drei Seiten lang – weitreichende Aussagen zum Protestantischen Prinzip im Religionsunterricht formuliert.³²⁹ Mit der Entlassung beider Theologen 1933 und dem Auslaufen der theologischen Lehraufträge 1938 lag die politisch ohnehin nicht erwünschte Ausbildung für den Religionsunterricht in der Zeit des Zweiten Weltkriegs weitgehend brach.

Um die Ausbildung von Gymnasiallehrern im Fach Religion an der Goethe-Universität sicherzustellen, wurde an dem Modell kirchlich bezahlter Lehraufträge nach dem Zweiten Weltkrieg festgehalten, ohne dass es zur Gründung einer Theologischen Fakultät kam. Ab dem Wintersemester 1948/49 lehrten in dieser Konstellation u.a. Kurt Galling für das Fach

³²⁸ Eine sorgfältige Sichtung und Auswertung der Dokumente im Frankfurter Universitätsarchiv bietet G. LINDE, »daß Leute, die den Kapitalismus stützen, von uns als Vertreter des Protestantismus nicht angesprochen werden können«. Paul Tillich (1886-1965) und Erich Foerster (1865-1945) in Frankfurt am Main, in: G. SCHREIBER / H. SCHULZ (Hrsg.), *Kritische Theologie. Paul Tillich in Frankfurt (1929-33)*, Berlin 2015, 13-132.

³²⁹ P. TILLICH, *Zum Problem des evangelischen Religionsunterrichts*, in: ZEvRU 41 (1931), 289-291 [= GW 9, 233]. Dazu ausführlich, wenn auch ohne Bezug zu den institutionellen Kontexten der Religionslehrerbildung in Frankfurt: J. KUBIK, *Paul Tillich und die Religionspädagogik. Religion, Korrelation, Symbol und protestantisches Prinzip*, Göttingen 2011, 312-319.

Altes Testament, Erich Dinkler für das Neue Testament, Walter Kreck für Systematik und der bereits genannte Martin Schmidt für die Religionspädagogik.³³⁰

Zu einer Institutionalisierung der Religionspädagogik in Form einer ordentlichen Professur kam es in Frankfurt erst mit der Auflösung der Pädagogischen Hochschule in Weilburg und der Integration der dortigen Grund-, Haupt- und Realschulstudiengänge in die Universitäten in Gießen und Frankfurt am Main. In Gießen konnte die Professur für Religionspädagogik an einer bereits bestehenden theologischen Fakultät etabliert werden; in Frankfurt am Main fand sie ihren institutionellen Ort in der Abteilung für Erziehungswissenschaften, die dem 2014 gesprengten »AFe-Turm« bis zu seinem Ende seinen Namen gab. Neben diesen beiden Institutionalisierungsmodellen der Religionspädagogik wurde eine Reihe an Pädagogischen Hochschulen zunächst zu Gesamthochschulen, dann zu Universitäten weiterentwickelt, darunter die heutigen Universitäten in Kassel und Koblenz-Landau.

Die meisten der ca. 50 Professuren für das Fach ev. Religion finden sich heute nicht an theologischen, sondern an sozial-, kultur-, human-, geistes- und erziehungswissenschaftlichen Fakultäten oder Fachbereichen. Zusammenfassend lässt sich aufgrund der vielfältigen kontingenten Faktoren sagen, dass hinter der Institutionalisierung der Religionspädagogik keine planvoll ausgeführte enzyklopädische Idee (z. B. die Schleiermachers) steht. Die von den eingangs genannten Klassikern gelehrte Wissenschaftssystematik und die tatsächliche Wissenschaftsorganisation klaffen also weit auseinander. Das Bild von der institutionellen Vielfalt der Religionspädagogik würde noch unübersichtlicher werden, wenn neben der katholischen

³³⁰ DIENST, *Theologie*, 153f.

auch die islamische Religionspädagogik in die Betrachtung einbezogen werden würde, da diese in den vergangenen Jahren zu unterschiedlichen Institutionalisierungsmodellen in den einzelnen Ländern der Bundesrepublik geführt hat.

1.4 Die Institutionalisierung der Religionspädagogik an theologischen Fakultäten

Wer sich mit der Wissenschaftsgeschichte der Exegese, Kirchengeschichte und Systematischen Theologie beschäftigt, kommt schnell zu der Einsicht, dass die Religionspädagogik – je nach Betrachtungsweise – genauso alt oder genauso jung wie die anderen Disziplinen ist. Sie ist alt, da sich Christen von Anfang an auch Gedanken darüber gemacht haben, was ein Christ lernen muss, um als Christ leben zu können. Die katechetischen Schriften Augustinus', die Schulschriften Martin Luthers oder die pädagogischen Erziehungsprogramme des Pietismus sind dafür anschauliche Beispiele. Die Religionspädagogik ist zugleich genauso jung wie die anderen Disziplinen, wenn die erstmalige Institutionalisierung von exegetischen, historischen, systematischen, homiletischen und katechetischen Fachseminaren im 19. Jahrhundert und die erst im 20. Jahrhundert abgeschlossene Einrichtung von Fachprofessuren als Kriterium herangezogen wird. Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts wurde selbstverständlich davon ausgegangen, dass jeder Professor der Theologie alle exegetischen, historischen, systematischen, homiletischen und katechetischen Teilgebiete der Theologie lehren kann. Als Beispiel seien dazu die Vorlesungsgebiete von Wilhelm Scheffer genannt, der an der Marburger Theologischen Fakultät über einen Zeitraum von 54 Jahren gelehrt hat: Von 1829 bis 1883 bot er regelmäßig

Vorlesungen in Dogmatik, Ethik und Exegese an, von 1839 bis 1883 auch in Homiletik und Katechetik. In diesen Zeitraum fielen zudem Veranstaltungen zur Enzyklopädie (1831–1842), zum Kirchenrecht (1866–1882) und zur Evangelischen Pädagogik (1867–1875).³³¹

Schon auf den ersten Blick fallen zahlreiche Unterschiede zum heutigen Lehrangebot an theologischen Fakultäten auf. Für die Geschichte der Religionspädagogik sind insbesondere vier Beobachtungen wichtig: Zum Ersten gab es, wie gesagt, bis zum Ende des 19. Jahrhunderts keine Fachprofessuren.³³² Zum Zweiten: Die Homiletik und die Katechetik waren die beiden praktisch-theologischen Kernfächer. Die Katechetik bezog sich dabei auf die kurze Zeit des Konfirmandenunterrichts, der allein von Pfarrern erteilt wurde. Zum Dritten: Neben der Praktischen Theologie gab es die Evangelische Pädagogik als eigenständiges Vorlesungsgebiet. Hier ging es am ehesten um das, was heute als Religionspädagogik bezeichnet wird, nämlich um eine Theorie evangelischer Erziehungsverantwortung in der Familie, Gemeinde und Schule. Zum Vierten: Vorlesungen zum schulischen Religionsunterricht fanden auch an der Philosophischen Fakultät statt.

Die wohl wichtigste hochschuldidaktische Innovation des 19. Jahrhunderts war die Einrichtung von Fachseminaren. Diese

³³¹ Alle Vorlesungsverzeichnisse im Hessischen Staatsarchiv (StA) Marburg 312/6, Nr. 1–9. Zu Scheffer vgl. F. GUNDLACH, *Catalogus professorum academiae Marburgensis. Die akademischen Lehrer der Philipps-Universität in Marburg von 1527–1910*, Marburg 1927, 44.

³³² Zum »Primat des Curriculums« in der Lehre vgl. J. WISCHMEYER, *Theologiae Facultas. Rahmenbedingungen, Akteure und Wissenschaftsorganisation protestantischer Universitäts-theologie in Tübingen, Jena, Erlangen und Berlin 1850–1870* (Arbeiten zur Kirchengeschichte 108), Berlin 2008, 36.

wurden in der Regel mit einem Seminarstatut und einem Etat für eine Seminarbibliothek ausgestattet, wobei ein Professor die Leitung des Seminars übernahm. Die Institutionalisierung der Katechetik als eigene Disziplin unter dem Dach der Praktischen Theologie lässt sich unter dieser Voraussetzung in vier Phasen gliedern. Seit dem Ende des 18. Jahrhunderts bestanden an den meisten Universitäten zunächst pädagogische und katechetische Privatgesellschaften. Hier galt die Vorbereitung auf den Beruf als eine Privatangelegenheit neben dem Studium. Den Beginn der zweiten Phase markiert die Gründung homiletischer und katechetischer Seminare an den Theologischen Fakultäten im 19. Jahrhundert, so 1817 in Jena, 1825 in Leipzig und 1826 in Halle. In der Reihe an Seminargründungen stehen Gießen (1882) und Marburg (1873) an letzter Stelle, da in den hessischen Ländern mit den Predigerseminaren in Hofgeismar und Herborn bereits eine homiletische und katechetische Ausbildung mit akademischer Anspruch bestand. Die Gründung pädagogischer Seminare an den Philosophischen Fakultäten eröffnete die dritte Phase, so 1843 in Jena, 1861 in Leipzig und 1881 in Halle, gefolgt von pädagogischen Abteilungen an allen weiteren Universitäten.

Die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten, aus der *cum grano salis* auch der Frankfurter Fachbereich hervorging, kann schließlich als die vierte Phase bezeichnet werden. Seit seiner Gründung 1987 wurde die Religionspädagogik am Frankfurter Fachbereich von Dieter Stoodt (seit 1970 an der Goethe-Universität) und von 1990 bis 2013 von Hans Günter Heimbrock in Forschung und Lehre vertreten.³³³ Im Unterschied zu Marburg und anderen tradi-

³³³ In dieser Zeit haben sich die Studierendenzahlen in Frankfurt (von 344 auf 761 im WS 2013/14) verdoppelt, während diese sich im selben Zeitraum

tionsreichen theologischen Fakultäten kann aufgrund der drei Wurzeln der Frankfurter Religionslehrerbildung (in der Volksschullehrerbildung außerhalb der Universität, in der Gymnasiallehrerbildung außerhalb theologischer Fakultäten und in der Katechetik) nicht davon die Rede sein, dass die Religionspädagogik eine allein aus der Praktischen Theologie erwachsene Spezialisierung (neben der Homiletik, der Seelsorgelehre etc.) sei.

2 DAS PROFIL DER RELIGIONSPÄDAGOGIK IM FÄCHERKANON. WISSENSCHAFTS- UND BILDUNGSTHEORETISCHE ASPEKTE

2.1 Konstellationen interdisziplinärer Kooperation

Bei den bisherigen Ausführungen zur Disziplingeschichte ist die wissenschaftstheoretische Frage offen geblieben, was überhaupt eine Disziplin ist und unter welchen Gesichtspunkten sich die theologischen Teildisziplinen voneinander unterscheiden lassen. Für die folgenden Ausführungen ist es daher wichtig, einige Differenzkriterien einzuführen. So lassen sich Disziplinen beispielsweise danach unterscheiden, welchen Gegenstand sie untersuchen, welches Erkenntnisziel sie damit verfolgen, welche Methoden sie zum Erreichen dieses

am Marburger Fachbereich (von 1.548 auf 771 im WS 2013/14) halbiert haben. Zur Statistik und zum Profil beider Studienorte vgl. D. KÄBISCH, Bildungsräume im Vergleich. Das theologische Lehramtsstudium in Marburg und Frankfurt am Main, in: ZPT 66 (2014), 117–126.

Ziels anwenden und welche Theorien sie dafür voraussetzen oder daraus entwickeln.³³⁴

Ziel	Gegenstand	Ziel	Gegenstand	Ziel	Gegenstand	Ziel	Gegenstand
	AT		KG		ST		PT
	Theorie		Theorie		Theorie		Theorie
	Methode		Methode		Methode		Methode
Ziel	Gegenstand	Ziel	Gegenstand	Ziel	Gegenstand	Ziel	Gegenstand
	NT		RW		RPh		RP
	Theorie		Theorie		Theorie		Theorie
	Methode		Methode		Methode		Methode

Abbildung 1: Differenzkriterien zwischen Fachdisziplinen

Jede Disziplin unterliegt unter dieser Voraussetzung einer eigenen, auf diesen Unterscheidungskriterien basierenden Forschungslogik. Interdisziplinarität im Sinne eines übergeordneten Standpunktes kann es in diesem Modell nicht geben, sondern nur partielle Überschneidungen z. B. aufgrund eines gemeinsamen Untersuchungsgegenstandes. Aus dieser Unterscheidung ergeben sich für die acht genannten Disziplinen nicht weniger als 448 idealtypische Konstellationen interdisziplinärer Kooperation. Keine Disziplin kann in diesem dynamischen Modell für sich beanspruchen, die statische Mitte der Theologie zu bilden.³³⁵

³³⁴ Zu diesen Unterscheidungskriterien vgl. M. KÄBISCH, Sprachlogische Einheitskonzeptionen der Wissenschaft und Sprachvielfalt der Disziplinen. Überlegungen zu theoretischen und praktischen Ansätzen von Interdisziplinarität, in: M. KÄBISCH/H. MASS/S. SCHMIDT, Interdisziplinarität. Chancen – Risiken – Konzepte, Leipzig 2001, 13–31.

³³⁵ So bereits F. SCHWEITZER, Wider die Suche nach der theologischen Leitdisziplin. Theologie als Prozess interdisziplinärer Kooperation, in: M. ROTHGANGEL/E. THAIDIGSMANN (Hrsg.), Religionspädagogik als

So teilen die *alttestamentliche Wissenschaft* und die *Religionspädagogik* denselben Untersuchungsgegenstand, sobald sich beide mit Texten der hebräischen Bibel beschäftigen. Sie verfolgen dabei jedoch unterschiedliche Erkenntnisinteressen: Der Alttestamentlerin geht es primär, wenn auch nicht ausschließlich, um das Verstehen der Texte im historischen Entstehungskontext, während sich der Religionspädagoge mit der deskriptiven und normativen Frage beschäftigt, wie Kinder, Jugendliche und Erwachsene diese Texte heute tatsächlich verstehen und verstehen sollen. Die alttestamentliche Wissenschaft ist jedoch nicht nur eine Geschichts-, sondern auch eine Textwissenschaft, die sich u. a. mit rezeptionsästhetischen Fragen beschäftigt.³³⁶ Die alttestamentliche Wissenschaft und Religionspädagogik können damit nicht nur einen gemeinsamen Untersuchungsgegenstand, sondern auch gemeinsame Erkenntnisinteressen und Untersuchungsmethoden teilen.

Alles, was bislang zur interdisziplinären Kooperation zwischen AT und RP gesagt wurde, trifft auch für die *neutestamentliche Wissenschaft* zu, die sich nicht auf geschichtswissenschaftliche Methoden verkürzen lässt. Eine besonders lohnende Konstellation interdisziplinärer Kooperation sehe ich dabei im Bereich der semiotischen Theoriebildung und Intertextualität. Diese Theorie geht davon aus, dass Kommunikation nur mittels Zeichen möglich ist, die formalen Bedingungen von Zeichenprozessen also für jeden Kommu-

Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs, Stuttgart 2005, 68–82.

³³⁶ Zur Alttestamentlichen Wissenschaft als Textwissenschaft (mit entsprechenden Hinweisen zur Textbeschreibung, Textauslegung, Textrezeption etc.) vgl. M. KÖHLMOOS, *Altes Testament*, Tübingen/Basel 2011, 27–52.

nikationsakt konstitutiv sind.³³⁷ Die theoretischen Grundlagen einer semiotisch-kritischen Exegese sind anschlussfähig an die Zeichendidaktik, wie sie Michael Meyer-Blanck und Bernhard Dressler ausgearbeitet haben. Ihr geht es u.a. darum, dass Schülerinnen und Schüler lernen, biblische Zeichen in religiösen und nichtreligiösen Kommunikationszusammenhängen (z.B. in der Werbung) zu entdecken, zu studieren, zu probieren und zu kritisieren, indem sie biblische Texte verfremden, aus einer anderen Perspektive neu erzählen, sie mit anderen Texten vergleichen und selbst Texte produzieren.³³⁸

Die Kirchengeschichte teilt mit der (historischen) Religionspädagogik u. a. das Erkenntnisinteresse an einer Re- und Dekonstruktion von systematisch wirksamen Geschichtsbildern (z. B. das sich wandelnde Lutherbild in der Systematischen Theologie des 19. und 20. Jahrhundert, das eine Entsprechung in religionspädagogischen Entwürfen und in Lehrbüchern für den Religionsunterricht gefunden hat). Als Geschichte der Inanspruchnahme des Christlichen³³⁹ lassen sich kirchengeschichtliche Erkenntnisinteresse auch auf die Geschichte christlicher Erziehung, Bildung und Sozialisation beziehen.

³³⁷ Vgl. S. ALKIER, *Neues Testament*, Tübingen/Basel 2010, 143. Dazu auch S. ALKIER, *Es geht ums Ganze! Wider die geschichtswissenschaftliche Verkürzung der Bibelwissenschaften oder Aufruf zur intensiveren Zusammenarbeit der theologischen Disziplinen*, in: M. ROTHGANGEL/E. THAIDIGSMANN (Hrsg.), *Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs*, Stuttgart 2005, 165-170.

³³⁸ Vgl. M. MEYER-BLANCK/B. DRESSLER, *Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik*, Münster 1998.

³³⁹ Vgl. den Beitrag von Markus Wriedt in diesem Band. Zur Formel der Inanspruchnahme des Christlichen vgl. A. BEUTEL, *Vom Nutzen und Nachteil der Kirchengeschichte. Begriff und Funktion einer theologischen Kerndisziplin*, in: *ZThK* 94 (1997), 84-110.

Von besonderem Interesse sind dabei u. a. die sich wandelnden Bezüge zu den biblischen Zeichenwelten nicht nur in Kinderbibeln, in Katechismen und in Lehrbüchern für den schulischen Religionsunterricht, sondern auch in populären Kinder- und Jugendbüchern, in Filmen, in Computerspielen, in der Werbung und in allen weiteren (neuen) Medien.³⁴⁰

Die Religionswissenschaft, die am Frankfurter Fachbereich nicht als (komparative) Theologie, sondern als (vergleichen-de) Kulturwissenschaft vertreten wird, bietet vielfältige Kooperationsmöglichkeiten mit der Religionspädagogik. Beide beschäftigen sich vergleichend mit religiösen Handlungen, Vorstellungen und Institutionen in Geschichte und Gegenwart, darunter auch die Institutionen religiöser Erziehung, Bildung und Sozialisation in verschiedenen Konfessionen und Religionen. Beiden geht es nicht um die Ansammlung konfessions- und religionskundlichen Wissens, sondern um die »Gewinnung eines klaren Blicks für die Eigenarten der jeweils eigenen Tradition sowie für strukturelle Gemeinsamkeiten.«³⁴¹ Hinweisen möchte ich auch auf die Methoden einer religionswissenschaftlichen Kulturtransferanalyse, die sich auf

³⁴⁰ Das damit einhergehende Interesse an intertextuellen Bezügen und Fragen der Textproduktion und Textrezeption im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter eröffnet damit die Möglichkeit, die Religionspädagogik als eine Textwissenschaft zu beschreiben, wobei die Partikel »als« nicht exklusiv, sondern modal zu verstehen ist. Dazu D. KÄBISCH, Religionspädagogik als Textwissenschaft. Theologische und enzyklopädische Aspekte einer praxisbezogenen Disziplin, in: C. GRAMZOW/H. LIEBOLD/M. SANDER-GAISER (Hrsg.), Lernen wäre eine schöne Alternative. Religionsunterricht in theologischer und erziehungswissenschaftlicher Verantwortung. Festschrift für Helmut Hanisch zum 65. Geburtstag, Leipzig 2008, 285–301.

³⁴¹ B. SCHRÖDER, Religionspädagogik, Tübingen 2012, 364.

alle Fragen religiöser Erziehung, Bildung und Sozialisation beziehen lassen.

Unter den Konstellationen interdisziplinärer Kooperation mit der Systematischen Theologie sei das gemeinsame Interesse an einer Theorie des Glaubens hervorgehoben. Während es einer systematisch-theologischen Glaubentheorie u.a. darum geht, das Wirklichkeitsverständnis des christlichen Glaubens im Gespräch mit den Geistes- und Naturwissenschaften zu explizieren,³⁴² geht es der Religionspädagogik u.a. um die Frage der Lehr- und Lernbarkeit des Glaubens und die empirisch zu beantwortende Frage, was Kinder, Jugendliche und Erwachsene tatsächlich glauben oder vom Glauben erwarten. Bei der Ausarbeitung einer Theorie des Glaubens verfolgen Systematische Theologen und Religionspädagogen also andere Erkenntnisinteressen und Methoden.

Die vielfältigen, bislang kaum erforschten Traditionen einer jüdischen Religionspädagogik an der Frankfurter Universität, der Frankfurter Pädagogischen Akademie und dem Frankfurter Jüdischen Lehrhaus verweisen auf zahlreiche gemeinsame Untersuchungsgegenstände und Erkenntnisinteressen mit der jüdischen Religionsphilosophie, wie sie am Frankfurter Fachbereich vertreten wird. Im Rahmen einer transnationalen Bildungsgeschichte ist dabei u.a. der Transfer pädagogischer und theologischer Wissensbestände in andere kulturelle Kontexte von Interesse. So sind, um nur ein Beispiel zu nennen, einige jüdische Absolventinnen und Absolventen der Frankfurter Pädagogischen Akademie nach 1933 nach Palästina emigriert und waren dort am Aufbau eines eigenen jüdischen Schulwesens beteiligt.³⁴³

³⁴² Z. B. H. SCHULZ, *Theorie des Glaubens*, Tübingen 2001.

³⁴³ Zum methodischen Ansatz der Kulturtransferanalyse vgl. C. WIESE,

Besonders vielfältig sind schließlich die Konstellationen interdisziplinärer Kooperation zwischen der Religionspädagogik und der Praktischen Theologie. Beide verstehen sich als Reflexionstheorie einer bestimmten konfessionellen Religions- bzw. Bildungspraxis (in historischer, empirischer, systematischer und vergleichender Perspektive) und als eine auf diese Praxis bezogene Handlungswissenschaft. Beide Disziplinen haben damit einen epistemischen und einen handlungsorientierten Charakter.³⁴⁴ Da die Abgrenzung von nahe beieinanderliegenden Geschwistern bekanntlich eine Herausforderung eigener Art ist, gehen die beiden folgenden Abschnitten gesondert auf beide Fächer und ihre Stellung im Gesamtzusammenhang der Theologie ein.³⁴⁵

Auf Deutsch nach Amerika. Über den Transfer der Wissenschaft des Judentums im 19. und 20. Jahrhundert, in: A. ENGELHARDT/S. ZEPP (Hrsg.), Sprache, Erkenntnis und Bedeutung. Deutsch in der jüdischen Wissenskultur, Leipzig (erscheint 2016). Zur Frankfurter Akademie siehe M. WERMKE, Jüdische Lehrerbildung an der »christlich simultanen« Pädagogischen Akademie in Frankfurt am Main von 1927 bis 1933, in: A. ROGGENKAMP/M. WERMKE (Hrsg.), Religiöse Sozialisation, Erziehung und Bildung in historischer Perspektive. Arbeitsfelder historischer Religionspädagogik, Leipzig 2014, 73–99.

³⁴⁴ Vgl. dazu den Beitrag von Ursula Roth in diesem Sammelband.

³⁴⁵ Neben den genannten (und weiteren) idealtypischen Konstellationen interdisziplinärer Zusammenarbeit sei darauf hingewiesen, dass biblische Texte, kirchengeschichtliche Sachverhalten, systematisch-theologische Themen, religionswissenschaftliche Einsichten und praktisch-theologische Wissensbestände selbstverständlich auch als Unterrichtsgegenstand im Religions- oder Konfirmandenunterricht oder in der Erwachsenenbildung etc. bedacht werden. Die Aufgabe der Religionspädagogik im Fächerkanon eines theologischen Fachbereichs lässt sich jedoch nicht darauf verkürzen, die wissenschaftlichen Inhalte der anderen Fächer alters- und zielgruppengemäß zu elementarisieren.

2.2 Gemeinsame Untersuchungsgegenstände und Erkenntnisinteressen?

Die Vielfalt an Untersuchungsgegenständen und Erkenntnisinteressen in der Praktischen Theologie und Religionspädagogik der Gegenwart ist ein Faktum, das an dieser Stelle nicht in seiner historischen Genese rekonstruiert werden kann. Von systematischem Interesse sind im Folgenden besonders zwei Modelle, die die Einheit der Praktischen Theologie und Religionspädagogik im Untersuchungsgegenstand suchen.³⁴⁶

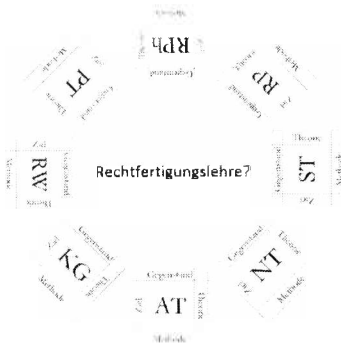


Abbildung 2: Die Einheit der Theologie in der Rechtfertigungslehre nach Wilhelm Gräb und Dietrich Korsch

³⁴⁶ Bei den beiden folgenden Abschnitten 2.2. und 2.3. handelt es sich um zwei überarbeitete Texte aus meinem Habilitationsvortrag KÄBISCH, *Praktische Theologie und Religionspädagogik*, 41–45. Zum Theorietyp, die Einheit der Praktischen Theologie gegenstandsbezogen zu bestimmen, vgl. F. SCHWEITZER, *Die Einheit der Praktischen Theologie und die Religionspädagogik. Überlegungen zu einer neuen Diskussion*, in: *EvErz* 43 (1991), 606–619, hier: 607f., der sich auf die Lehrbücher von D. RÖSSLER, *Grundriß der praktischen Theologie*, Berlin/New York 1994, und G. OTTO, *Grundlegung der praktischen Theologie*, München 1986, bezieht.

So haben Wilhelm Gräb und Dietrich Korsch in einer bereits vor 30 Jahren erschienen Publikation die Einheit der Praktischen Theologie in der Rechtfertigungslehre gesucht, die zugleich das thematische Zentrum aller theologischen Fächer darstellen soll.³⁴⁷ Beide wollen mit dieser Bestimmung eine Engführung auf Bibel, Bekenntnis und Kirche vermeiden, um alle Bereiche der Kultur in ihrer religiösen Sinndimension thematisieren zu können. (Praktische) Theologie definiert Gräb unter dieser Voraussetzung als die »Praxistheorie protestantischer Kultur« innerhalb einer »Kulturwissenschaft des Christentums«, und der Religionspädagogik komme als Teilgebiet der (Praktischen) Theologie die Aufgabe zu, die Bedeutung der in der Rechtfertigungslehre begründeten protestantischer Kultur für die religiöse Sozialisation, Erziehung und Bildung zu reflektieren.³⁴⁸

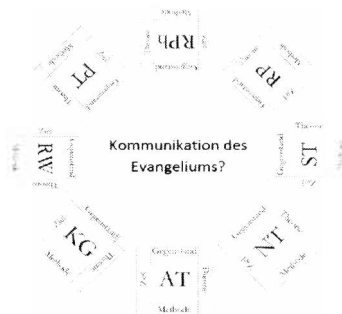


Abbildung 3: Die Einheit der Theologie in der Kommunikation des Evangeliums nach Christian Grethlein u.a.

³⁴⁷ W. GRÄB/D. KORSCH, Selbsttätiger Glaube. Die Einheit der Praktischen Theologie in der Rechtfertigungslehre, Neukirchen 1985.

³⁴⁸ W. GRÄB, Sinnfragen. Transformationen des Religiösen in der modernen Welt, Gütersloh 2006, 53 und 75.

Einen anderen Vorschlag, die Einheit der Theologie in der Vielfalt ihrer Disziplinen zu begründen, haben Wilfried Engemann, Christian Grethlein und Bernd Schröder in den vergangenen Jahren zur Diskussion gestellt. Insbesondere Grethlein sieht in der *Kommunikation des Evangeliums* den einheitlichen Gegenstand aller (praktisch-)theologischen Fächer einschließlich der Religionspädagogik.³⁴⁹ Die Formel von der Kommunikation des Evangeliums versteht er als die sachgemäße Aktualisierung der *Confessio Augustana*, nach der in der Kirche das Evangelium rein gepredigt und die Sakramente der Einsetzung Christi gemäß verwaltet werden sollen (CA 7). Eine evangelische Theologie, die diesen Namen verdiene, müsse daher auf diesen gemeinsamen Untersuchungsgegenstand verpflichtet sein.

Grethlein und Gräßl teilen die Gemeinsamkeit, dass sie die seit dem 19. Jahrhundert verloren geglaubte Einheit der Theologie beklagen, deren Wiederherstellung im Untersuchungsgegenstand suchen und sich mit je eigenen Erkenntnisinteressen vom jeweils anderen abgrenzen. Ich muss in diesem Zusammenhang nicht begründen, warum weder die Religionswissenschaft noch die jüdische Religionsphilosophie dieser enzyklopädischen Selbstbestimmung wird folgen können. Aber auch sonst dürfte die Festlegung auf einen dogmatischen Topos für alle Fächer kaum konsensfähig sein.

Die zentrale Aufgabe theologischer Bildung kann daher nicht darin gesehen werden, dass die Lehrenden und Studie-

³⁴⁹ C. GRETHLEIN, *Praktische Theologie*, Berlin/Boston 2012, 327–448, wobei Grethlein nicht von Handlungsfeldern, sondern den Sozialformen der Schule, Kirche und Diakonie etc. spricht. Zur Diskussion dieses Ansatzes siehe W. ENGEMANN, *Kommunikation des Evangeliums. Anmerkungen zum Stellenwert einer Formel im Diskurs der Praktischen Theologie*, in: M. DOMSGEN/B. SCHRÖDER (Hrsg.), *Kommunikation des Evangeliums. Leitbegriff der Praktischen Theologie*, Leipzig 2014, 15–32.

renden am Fachbereich sich für das eine oder andere Modell entscheiden oder einen gemeinsamen Untersuchungsgegenstand aushandeln. In Forschung und Lehre sollte es vielmehr darum gehen, dass Lehrende und Studierende lernen, das dahinterstehende Problem in seiner Komplexität zu erkennen: das Fehlen eines einheitlichen Gegenstands und der damit einhergehende Verlust an Eindeutigkeit, der keineswegs nur Studienanfänger verunsichert und fundamentalistische Vereindeutigungstendenzen befördert. Theologische Bildungsprozesse sind daher als eine Form des Umgangs mit Mehrdeutigkeit zu bestimmen. An die Stelle der Frage nach der Einheit der Theologie sollte somit die Frage nach dem reflektierten Umgang mit der nicht vorhandenen Einheit treten.

2.3 Gemeinsame Untersuchungsmethoden und Theorien?

Die Frage nach der Einheit der Praktischen Theologie kann sich auch auf die konstitutive Forschungsmethode beziehen. In diesem Sinne sind die Praktische Theologie bislang als historische, empirische, komparative, systematische und handlungsorientierende Wissenschaften beschrieben worden, wobei das »als« teils exklusiv, teils modal verstanden wurde. So sei, so ein Narrativ der Fachgeschichtsschreibung, die Praktische Theologie bei Ernst Christian Achelis einseitig historisch, bei Friedrich Niebergall einseitig empirisch und in der Dialektischen Theologie einseitig systematisch-theologisch ausgerichtet gewesen, ehe sie ab den 1960er Jahren mit der Rezeption einer Vielzahl an sozialwissenschaftlichen Methoden die ihrem Gegenstand gemäße Methode gefunden habe.³⁵⁰

³⁵⁰ Vgl. dazu die an Klassikern und Problemen orientierte Darstellung bei

In der Praktischen Theologie und Religionspädagogik lassen sich in der Tat eher historisch-rekonstruierende, eher empirisch-induktive, eher normativ-deduktive oder eher handlungsorientiert-praktische Typen der Theoriebildung unterscheiden. Gleichwohl ist es von vornherein als aussichtslos zu bewerten, die Einheit beider Disziplinen über die Suche bzw. Konstruktion einer einheitlichen Forschungsmethode oder Theorie bestimmen zu wollen. Aus meinen bisherigen Ausführungen sollte vielmehr deutlich geworden sein, dass historische, empirische, vergleichende, systematische und praktische, d. h. handlungsorientierende Erschließungsperspektiven in allen Fächern mehr oder weniger von Bedeutung sind.³⁵¹ Eine exklusive Zuordnung dieser Erschließungsperspektiven zu einzelnen Fächern ist nicht möglich, auch wenn es in den einzelnen Fächern natürlich Präferenzen gibt. Aus den genannten Erschließungsperspektiven ergeben sich ferner zahlreiche Konstellationen interdisziplinärer Zusammenarbeit z. B. zwischen der historischen Religionspädagogik und der Kirchengeschichte, der empirischen Religionspädagogik und der Soziologie, der vergleichenden Religionspädagogik und der Religionswissenschaft usw.

GRETHLEIN, *Praktische Theologie*, 34 (zu Achelis), 44f. (zu Niebergall), 48f. (zur Wort-Gottes-Theologie) und 67-70 (zur Methodenpluralisierung und Spezialisierung seit den 1960er Jahren).

³⁵¹ Zu diesem mehrperspektivischen, auf die Praktische Theologie übertragbaren Ansatz vgl. B. SCHRÖDER, *Religionspädagogik*, Tübingen 2012, insbesondere 14 und 274 (zur Konzeption des Lehrbuchs).

Evangelische Religionspädagogik	Primäre theologische Bezugsdisziplinen	Nichttheologische Bezugsdisziplinen
historisch	Historisch-kritische Exegese Kirchen- und Dogmengeschichte (Historische Theologie)	Geschichtswissenschaft / Historische Bildungsgeschichte etc.
empirisch	Praktische Theologie, Empirische Theologie (als Reflexionstheorie einer bestimmten Religionspraxis)	Soziologie, Psychologie, Empirische Bildungsforschung etc.
vergleichend	Religionswissenschaft (als Komparative Theologie) etc.	Religionswissenschaft (als Kulturwissenschaft), Islamwissenschaft, Judaistik etc.
systematisch	Systematische Theologie	Religionsphilosophie/Erziehungswissenschaft etc.
praktisch-handlungsorientierend	Ethik, Praktische Theologie (als Handlungswissenschaft)	Erziehungswissenschaft/ Allgemeine Didaktik etc.

Tabelle 1: Die fünf Dimensionen religionspädagogischer Reflexion nach Bernd Schröder, *Religionspädagogik*, Tübingen 2012, 13f.

Das Ziel theologischer Bildung sollte im Studium darin bestehen, dass Studierende die Eigenlogik der genannten (historischen, empirischen, vergleichenden etc.) Erschließungsperspektiven verstehen und lernen, zwischen diesen Perspektiven gegenstandsbezogen wechseln zu können. Keine Erschließungsperspektive (etwa die der empirischen Religions- und Bildungsforschung) kann damit den Anspruch einer Leitperspektive in der Praktischen Theologie und Religionspädagogik erheben.³⁵² Die enzyklopädische Frage nach der Einheit der Theologie in der Vielfalt ihrer Disziplinen und ihr Verhältnis zu anderen Disziplinen ist daher für mich nicht nur eine wissenschaftstheoretische, sondern auch eine hochschuldidaktische (und damit bildungstheoretische) Herausforderung: Denn Lehrende und Studierende müssen lernen, mit den daraus resultierenden Spannungen zwischen empirischem und systematischem Denken etc. umzugehen.

2.4 Theologische Enzyklopädie als umfassende Bildungsaufgabe (ἐγκύκλιος παιδεία)

Die Ausdifferenzierung theologischer Untersuchungsgegenstände, Erkenntnisinteressen, Methoden und Theorien ist Ausdruck und Folge der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung, die durch Migration, Mobilität und neue Medien in Zukunft wohl noch an Dynamik gewinnen wird. Für die theologischen Wissenschaften gilt daher, was für jedes andere gesellschaftliche Teilsystem gilt: Es gibt keine gemeinsame Mitte mehr, keinen verbindlichen Themenkanon, keine einheitsstiftende Methode

³⁵² So die Tendenz von A. DINTER/H.-G. HEIMBROCK/K. SÖDERBLOM (Hrsg.), Einführung in die Empirische Theologie. Gelebte Religion erforschen, Göttingen 2007.

Der zu erlernende Umgang mit irreduzibler Komplexität, Pluralität und Heterogenität ist eine Bildungsaufgabe, auf die man sich angesichts der zunehmenden Spezialisierung der Einzelfächer wohl stärker als bisher wird besinnen müssen. Mit dem Begriff der Bildung möchte ich daher abschließend markieren, worin ich den spezifischen Beitrag der Religionspädagogik für die enzyklopädische Frage der Theologie sehe: Denn der Begriff der Bildung und Pädagogik ist, darauf sei am Rande zumindest hingewiesen, in dem Begriff der *ἐγκύκλιος παιδεία* bereits angelegt. Zu einer umfassenden theologischen Bildung gehört insbesondere ein reflektiertes Selbstverhältnis, d. h. die Fähigkeit, an einer kulturellen Praxis zu partizipieren und sie zugleich zu reflektieren. Alle Bildungsprozesse vollziehen sich in diesem Wechsel von Partizipation und Reflexion, auch an einer Hochschule. In Anlehnung an die hier vorausgesetzte Bildungstheorie von Bernhard Dressler ist ferner die zu erlernende Fähigkeit zu unterstreichen, die Eigenlogik der vorgestellten (historischen, empirischen, vergleichenden etc.) Fachperspektiven unterscheiden und zwischen diesen sachangemessen wechseln zu können.³⁵⁴

Praktischer Theologie, in: ThPr 24 (1989), 175–187, hier: 176 in Abgrenzung zu dem Entwurf von W. GRÄB/D. KORSCH, *Selbsttätiger Glaube. Die Einheit der Praktischen Theologie in der Rechtfertigungslehre*, Neukirchen 1985.

³⁵⁴ Vgl. B. DRESSLER, *Unterscheidungen. Religion und Bildung* (Forum Theologische Literaturzeitung 18/19), Leipzig 2006, 144–150.

3 ZUSAMMENFASSUNG

Die Religionspädagogik lässt sich als theologische Disziplin beschreiben, ohne sie mit dieser Bestimmung hinreichend erfassen zu können. Das »als« ist daher nicht exklusiv, sondern modal zu verstehen: Denn die Religionspädagogik hätte sich ebenso gut auch als eine pädagogische, sozialwissenschaftliche, historische oder empirische Disziplin usw. beschreiben lassen können.

Als wissenschaftliche Selbstreflexion einer bestimmten Glaubens- und Religionspraxis reiht sich die Theologie in die Wissenschaften an einer Universität ein, die sich wie die Erziehungs-, Wirtschafts-, Rechts-, Sprach- und Sozialwissenschaften mit einer konkreten kulturellen Praxis beschäftigen. Dass sie sich dabei den wissenschaftlichen Standards des historischen, komparativen, empirischen und systematischen Arbeitens zu bedienen hat, möchte ich abschließend nur deswegen hervorheben, weil eine Reihe an Religionspädagoginnen und -pädagogen den Theologiebegriff auch für die nichtwissenschaftliche Reflexion über Glaube und Religion im Kindes- und Jugendalter reklamieren. Auch wenn es für diese Ausweitung des Theologiebegriffs in der Kinder- und Jugendtheologie gute didaktische Gründe geben mag, ist sie kaum dazu geeignet, die Theologie als Wissenschaft im Fächerkanon einer Universität zu profilieren.³⁵⁵

Mit dem für die Theologie konstitutiven Begriff der Selbstreflexion kommt schließlich die Unterscheidung zwischen einer Binnen- und Außenperspektive ins Spiel, die

³⁵⁵ Vgl. dazu B. DRESSLER, Zur Kritik der »Kinder- und Jugendtheologie«, in: ZThK 111 (2014), 332–356.

jedoch kein Spezifikum der Theologie ist: Auch in den Erziehungs-, Wirtschafts-, Rechts-, Sprach- und Sozialwissenschaften wird selbstverständlich davon ausgegangen, dass die Partizipation an der kulturellen Praxis, über die man an der Universität reflektiert, eine Voraussetzung für die sachgemäße Beschäftigung mit dem jeweiligen Untersuchungsgegenstand ist. Da es eine individuelle Glaubens- und eine überindividuelle Religionspraxis nie abstrakt, sondern immer nur in konkreter, meist konfessioneller Gestalt gibt, gibt es schließlich gute Gründe, die konfessionelle Gliederung der Theologie in evangelische, reformierte, katholische, orthodoxe, jüdische und islamische Theologien etc. beizubehalten.

Kurzum: Die Religionspädagogik ist eine theologische Disziplin, da sie als wissenschaftliche Selbstreflexion einer bestimmten Glaubens- und Religionspraxis eine lern-, erziehungs-, bildungs- und sozialisationstheoretische Perspektive in den theologischen Diskurs einbringt. Diese Definition ist so allgemein und formal, dass sie die Differenzierung in eine evangelische, katholische, orthodoxe, jüdische und islamische Religionspädagogik usw. zulässt. Die inhaltliche Festlegung der Religionspädagogik auf einen wie auch immer qualifizierten Religionsbegriff (etwa in der theologischen Tradition Schleiermachers) halte ich daher nicht für sinnvoll.