

Theologizität, Religion und säkulare Bildung(-stheorie)

Henning Schluß

Abstract

Der Beitrag beginnt mit einer Erinnerung an die Überlegungen des Aristoteles zum Verhältnis von Selbstzweckhaftigkeit und Freiheit. Solange etwas vor allem für etwas anderes da ist, kann es nach Aristoteles nicht als frei bezeichnet werden. Wenn in der Religionspädagogik die Theologie vor allem im Hinblick auf ihre Funktionalität für die Religionspädagogik in den Blick gerät, dann kommt sie eben nicht mehr als Selbstzweck in den Blick. Theologien, die für die Religionspädagogik keinen Nutzen versprechen, z.B. weil sie schon den Religionsbegriff ablehnen, fielen damit schnell unter das Verdikt der Funktionslosigkeit für die Religionspädagogik und wären damit nicht ihr Gegenstand. Weil Wissenschaft wie Bildung allerdings Freiheit zur unhintergehbaren Voraussetzung haben, bleibt die Aufnahme auch solcher Theologien für die Religionspädagogik relevant, die vordergründig keinen Zweck für diese erfüllen können oder wollen, sondern die als Zweck an sich selbst einen Eigenwert haben, der ihre Freiheit markiert. Mit der Theologie Hellmut Bandts wird ein solches Konzept vorgestellt, das kaum Anknüpfungspunkte für eine religionspädagogische Funktionalisierung bietet und gerade deshalb auch religionspädagogisch aufgenommen werden sollte, auch weil die Funktionalität von Bildung gerade auch in ihrer Dysfunktionalität bestehen kann.

The essay begins with a reminder of Aristotle's reflections on the relationship between self-interest and freedom. As long as something is above all else for something else, according to Aristotle it cannot be called free. If, in the religious pedagogy, theology comes to the fore in terms of its functionality for religious pedagogy, it is no longer a matter of self-interest. Theologies which do not have any utility in religious education, e.g. because they already rejected the concept of religion, quickly fell under the verdict of the lack of function for religious pedagogy and would thus not be their object. However, since science and education have freedom to the unacceptable prerequisite, the inclusion of such theologies is also relevant to religious education, which cannot or should not serve a purpose for this purpose, but which as an end in itself has an intrinsic value that marks their freedom. The theology of Hellmut Bandt presents such a concept, which offers hardly any connecting points for a religious-educational functionalization and should therefore also be included in the pedagogy of religion, also because the functionality of education can also consist in its dysfunctionality.

Thesen

Im Folgenden seien einige Überlegungen vorgestellt, die an Bernhard Dresslers Beitrag in diesem Band (Dressler 2016) anschließen oder auf diesen Bezug nehmen. Es handelt sich dabei eher um Fragen als um Antworten, die vielleicht aus einer anderen Perspektive zu weiterem Nachdenken über das Verhältnis von Theologizität, Religion und säkularer Bildung anregen. Folgende Thesen sollen dabei expliziert werden:

Von der aristotelischen Überlegung zur Selbstzweckhaftigkeit können wir noch immer etwas für die Freiheit der Wissenschaft lernen.

Es gibt Theologien, die nicht nur den Religionsbegriff nicht verwenden, sondern die dem gewöhnlich mit Religion Bezeichneten mit theologischen Gründen entgentreten.

In der Religionspädagogik spielt der eigentümliche Doppelbezug des Begriffs ‚Pädagogik‘, nämlich sowohl eine Praxis wie deren wissenschaftliche Reflexionsform zu bezeichnen, ebenfalls eine Rolle.

Aus den vielfältigen Verhältnisbestimmungen von Theorie und Praxis lässt sich auch etwas für das Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik lernen.

Das Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik kann nicht ausschließlich funktional beschrieben werden. Dies würde die Freiheit der Religionspädagogik unzulässig einschränken und alle jene Theologien ausschließen, die für die Religion nicht in Dienst genommen werden können oder wollen. Vielmehr kann das Verhältnis von Theologie zur Religionspädagogik am Muster avancierterer Theorie-Praxis-Verhältnisse als das einer kommunikativen, wechselseitigen Beziehungsmöglichkeit beschrieben werden.

Die vorgestellten Überlegungen folgen zuerst einer chrono-logischen Ordnung und sind in einem zweiten Teil als Argumente auf das Verhältnis von Theologizität, Religion und säkularer Bildungstheorie bezogen.

1. Selbstzweck als Kriterium von Freiheit

Verschiedentlich hat Aristoteles eine Hierarchie der menschlichen Beschäftigungen entwickelt. In der Nikomachischen Ethik wie in der Metaphysik ist sein entscheidendes Kriterium für die Einordnung in die Hierarchie der menschlichen Tätigkeiten insgesamt und der Wissenschaften im Besonderen die Frage nach dem Zweck. So findet sich in der Metaphysik folgende Überlegung: „Bei dem Fortschritt in der Erfindung von Künsten, teils für die notwendigen Bedürfnisse, teils für die (angenehmere) Lebensführung, halten wir die letzteren immer für weiser als die ersteren, weil ihr Wissen nicht auf den Nutzen gerichtet ist. Als daher schon alles Derartige (Lebensnotwendige) erworben war, da wurden die Wissenschaften gefunden, die sich weder auf das Angenehme, noch auf die notwendigen Bedürfnisse des Lebens beziehen, und zwar zuerst in den Gegenden, wo man Muße hatte.“ (Aristoteles, Metaphysik, 981b)

Auch wenn die Argumentation des Aristoteles uns doch sehr scholastisch anmutet, so sei ihr doch um eines Punktes willen nachgegangen: „Wissen aber und Verstehen (Erkennen) um ihrer selbst willen kommen am meisten der Wissenschaft des im höchsten Sinne Verstehbaren (Erkennbaren) zu. Denn wer das Erkennen um seiner selbst willen wählt, der wird die höchste Wissenschaft am meisten wählen, dies ist aber die Wissenschaft des im höchsten Sinne Erkennbaren, im höchsten Sinne erkennbar aber sind das Erste (Prinzipien) und die Ursachen; denn durch diese und aus diesen wird das übrige erkannt, nicht aber sie aus dem Untergeordneten. Am gebietendsten unter den Wissenschaften, gebietender als die dienende, ist die, welche den Zweck erkennt“ (ebd. 982b). Mir kommt es hier nicht auf den Punkt an, die Theologie im Streit der Fakultäten als die oberste Wissenschaft zu etablieren, weil sie sich mit den ersten Dingen beschäftige, sondern darauf: „Daraus erhellt also, daß wir sie nicht um irgendeines anderweitigen Nutzens willen suchen; sondern, wie wir den Menschen frei nennen, der um seiner selbst willen, nicht um eines anderen willen ist, so auch diese Wissenschaft als allein unter allen freie; denn sie allein ist um ihrer selbst willen“ (ebd. 982b). Und nach einer längeren Passage über die doppelte Göttlichkeit einer solchen Wissenschaft, die hier beiseitegelassen werden kann, sei dann noch dieser letzte Satz zitiert: „Notwendiger als diese sind alle anderen, besser aber keine“ (ebd. 983a).

Wichtig an der Argumentation des Aristoteles ist mir nicht so sehr seine Hierarchie, sondern sein Kriterium für die Freiheit einer Wissenschaft. Frei ist eine Wissenschaft wie ein Mensch, wenn sie nicht um der Zwecke anderer willen da sind, sondern um ihrer selbst willen.

Kant hat das in Bezug auf den Menschen in seinem kategorischen Imperativ weiter ausdifferenziert, vielleicht relativiert, wenn er in seiner Grundlegung zur Metaphysik der Sitten schreibt: „Denn vernünftige Wesen stehen alle unter dem Gesetz, dass jedes derselben sich selbst und alle andere niemals bloß als Mittel, sondern jederzeit zugleich als Zweck an sich selbst behandeln solle.“ (Kant 1784b, AA IV, 433)

Interessant an dieser Formulierung ist, dass Kant nicht ausschließt, dass ein Mensch auch als Mittel gebraucht wird (sonst wäre jedes Lohnarbeitsverhältnis ausgeschlossen, in dem Menschen um eines bestimmten Zweckes willen angestellt werden). Entscheidend für Kant ist, dass Menschen immer auch zugleich Zweck an sich selbst sind. Der Freiheit verbürgende Selbstzweck ist nach Kant also auch dann gewahrt, wenn Menschen für etwas anderes da sind, als für sich selbst, wenn sie eine Funktion für etwas anderes haben, dann und nur dann, wenn sie darüber hinaus auch ihren Zweck an und für sich selbst wahren. Dies war bei Aristoteles noch ausgeschlossen. Frei sind Menschen wie Wissenschaften dann, wenn sie keine Funktion für etwas anderes haben. Eine Frage, die sich daran anschließt ist, wie sich das für Wissenschaften verhält? Ob wir das Kantische ‚sowohl als auch‘ gegen die aristotelische ausschließende Alternative auch von der Verhältnisbestimmung des Menschen auf die Wissenschaften übertragen können? Mit beiden Argumentationen wäre jedoch übereinstimmend zu konstatieren, dass zumindest in den Hinsichten, in denen eine Wissenschaft einen Zweck für etwas anderes erfüllt, sie nicht frei ist.

Dieser Gedankengang sei hier einmal unterbrochen, um später darauf zurückzukommen.

2. Freiheit als Voraussetzung von Bildung

Bezug genommen wird allerdings wiederum auf Kant, nun jedoch nicht auf seine Metaphysik der Sitten oder der Kritik der Praktischen Vernunft, sondern auf seinen kleinen, aber sehr wirksamen Artikel in der Berlinischen Monatsschrift Gedickes zur „Beantwortung der Frage, was ist Aufklärung“. Diese Frage war in einer Fußnote in einer Streitschrift des Pfarrers Johann Friedrich Zöllner gegen die Zivilehe in einer vorauslaufenden Nummer der Zeitschrift eher beiläufig gestellt worden. Kant griff diese Frage auf und beantwortete sie mit der berühmten Formel, dass Aufklärung der „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (Kant 1784a, A481) sei. Dies bedeute, so Kant, „den Mut, sich des eigenen Verstandes ohne Anleitung eines Dritten zu bedienen“ (ebd.). Dazu, zur Aufklärung also und zu dem was damit zusammenhängt, bedarf es nach Kant nur einer Voraussetzung: „Zu dieser Aufklärung aber wird nichts erfordert als Freiheit...“ Und, weil er ja nicht nur seine Zensoren, sondern auch den diese Zensoren beauftragenden König beruhigen muss, fügt er sogleich beschwichtigend hinzu „und zwar die unschädlichste unter allem, was nur Freiheit heißen mag, nämlich die: von seiner Vernunft in allen Stücken öffentlichen Gebrauch zu machen“ (ebd., A 485).

Freiheit ist allerdings nicht nur die Voraussetzung von Aufklärung, sondern in der Epoche, die wir heute insgesamt als Aufklärung bezeichnen, kommen einige neue Konzepte und Begriffe auf, die in einem sehr engen Zusammenhang miteinander stehen, und die alle Freiheit zur Voraussetzung haben. Unmittelbar in der Ausgabe der Berlinischen Monatsschrift vor Kants Artikel hatte bereits Moses Mendelssohn die gleiche Frage aus der Fußnote Zöllners aufgegriffen und sie ebenfalls in einem eigenen Text beantwortet. Als Kant seinen Artikel schrieb, wusste er das jedoch noch nicht und zog ihn dann auch nicht zurück, nachdem Mendelssohns Text erschienen war. Vielmehr merkte er in einem Vorwort diese Entstehungsgeschichte an und wollte es dem Publikum überlassen zu

beurteilen, worin die beiden übereinstimmen und worin gegebenenfalls nicht. Mendelssohn stellte fest „die Worte Aufklärung, Kultur, Bildung sind in unserer Sprache noch neue Ankömmlinge“ (Mendelssohn 1784, 3). Aufklärung ist für Mendelssohn dabei eher eine theoretische und wissenschaftliche und individuelle Kategorie. Kultur ist der Ausdruck von Aufklärung in einem Gemeinwesen. Wo Kultur und Aufklärung zusammenkommen, da ist Bildung. Ganz stimmt Mendelssohn mit Kant in der Charakterisierung der Aufklärung überein. Sie ist Ausdruck der Öffentlichkeit.

Worauf es mir hier ankommt ist zu zeigen, wie sehr die Begriffe Aufklärung, Bildung, Öffentlichkeit, Kultur schon bei ihrem Aufkommen in einem allgemeinen Sprachgebrauch auf die Voraussetzung der Freiheit angewiesen sind. Sie alle sind nicht denkbar ohne Freiheit. Für das noch heute maßgebliche Konzept von Bildung hat das eine Generation später Wilhelm von Humboldt am pointiertesten zum Ausdruck gebracht: „Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerläßliche Bedingung“ (Humboldt 1792 / 1851, 9). Damit sie aber zu einem proportionierlichen Ganzen gerät, bedarf es noch einer weiteren Bedingung: „Allein außer der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng Verbundenes: Mannigfaltigkeit der Situationen. Auch der freieste und unabhängigste Mensch, in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus“ (ebd.).

3. Funktionalität, Bildung und Freiheit

Nun sollen die verschiedenen liegengelassenen Fäden aufgenommen und zusammengeführt werden. Bernhard Dressler hat in seinem anregenden Beitrag, in dem er ein konzises Konzept der Theologie für die Religionspädagogik entwickelte und somit ihre Theologizität entfaltete, eine Voraussetzung gemacht. Er wollte die Theologizität von ihrer Funktion für die Religionspädagogik her bestimmen. Oder anders: Die Funktionalität der Theologie für die Religionspädagogik ist das vorausgesetzte Kriterium seiner Überlegungen. Das ist naheliegend, wenn man über die Theologizität der Religionspädagogik nachdenkt, also ja genau nach der Bedeutung der Theologie für die Religionspädagogik fragt. Gleichwohl scheint mir im Licht der vorher ausgearbeiteten losen Zusammenhänge hier ein Problem jedenfalls möglich zu sein.

Wenn Religionspädagogik (und hier sei hingewiesen auf den doppeldeutigen Begrifflichkeit der ‚Pädagogik‘, der zugleich die Wissenschaft wie die Praxis meint), wenn Religionspädagogik es also auch mit Bildung zu tun haben soll, dann muss, wenn wir den hier mit Kants und Humboldt vorgestellten Gedanken folgen wollen, sie auf Freiheit aufruhen.

Wenn die Theologie aber in der Religionspädagogik von ihrer Funktion für die Religion her bestimmt wird, wie Bernhard Dressler vorschlägt, dann ist sie jedenfalls in der aristotelischen Perspektive keine freie Wissenschaft. Inwiefern eignet sie sich dann aber als Bezugsdisziplin für einen bildenden Prozess?

Vielleicht ist das alles sehr viel Aufwand für einen sehr kleinen Effekt gewesen. Vielleicht habe ich die Ebenen nicht richtig unterschieden (Dressler 2006) und sie sind hier viel zu wenig ausdifferenziert. Vielleicht geht es bei der Freiheit, von der Humboldt handelt, ja nicht um die Freiheit der Bildungsgegenstände, sondern um die Freiheit der sich Bildenden. Vielleicht ist auch der hier in Anschlag gebrachte Freiheitsbegriff zu überspannt, denn Bernhard Dressler beruft sich ja auf Schleiermacher und dessen Freiheitsbegriff ist immer dialektisch im Verhältnis zu Abhängigkeit bestimmt. Freiheit ist für Schleiermacher nur unter der Voraussetzung der vorauslaufenden und übergreifenden Abhängigkeit zu denken, deshalb spricht er sie in der Glaubenslehre ja als

schlechthinnige Abhängigkeit an, an die Religion anknüpft. Von schlechthinniger Freiheit dagegen kann er bekanntlich nicht sprechen.¹ Vielleicht war das also viel Lärm um Nichts. Aber vielleicht ist es gut als eine Art Hinweis, sich dieses Verhältnis noch einmal genauer anzuschauen.

4. Theologie und Religionspädagogik, Überlegungen zu einem Verhältnis

Deshalb sei hier ein zweiter Anlauf unternommen. Bernhard Dressler begründet seinen funktionalen Zugriff auf die Theologie auch unter Berufung auf einen Aufsatz von Michael Moxter, der in gewisser Weise die Begründungsfigur des Aristoteles aufnimmt und sie gerade nicht für die Theologie in Anspruch nimmt: „Die Theologie ist deshalb funktional zu bestimmen, ‚weil sie nicht aus der Idee des Wissens selbst deduktiv ableitbar oder legitimierbar ist. Ihr Sach- und Rechtfertigungsgrund liegt darin, ein Wissen zu vermitteln, das ‚zur Lösung einer praktischen Aufgabe erforderlich‘ ist.“² Dressler baut mit Moxter aber auch eine Bremse gegen willkürliche Funktionalisierung der Theologie ein: „Zugleich gilt, dass ‚Wissenschaft (...) den Erwartungsbogen direkter Verwertbarkeit (unterbricht) und (...) gerade so die Kreativkräfte (entbindet), die Verwaltungen (in diesem Falle also die kirchlichen Instanzen, B. D.) so gerne einplanen und dirigieren wollen“ (ebd.). Gleichwohl gilt, so fasst Dressler seine Bestimmung der Theologie zusammen: „Die gerade knapp umrissene funktionale Bestimmung von Theologie bedeutet also insbesondere im Blick auf das kirchliche Bildungshandeln, Expertise für die Förderung der christlichen Religion bereit zu stellen“ (Dressler 2016, 5). Also die Perspektive, von der aus auf Theologie geschaut wird, ist von der Religion her.

Die Frage liegt daher nahe, was passiert in dieser Perspektive mit Theologien, die dem Religionsbegriff skeptisch oder ablehnend gegenüberstehen? Es ist vor diesem Hintergrund plausibel, dass Dressler die Religionspädagogik davon profitieren sieht, dass seit dem „Ende der Hegemonie der Dialektischen Theologie der Gewinn neuzeitlicher Unterscheidungen wieder stärker anerkannt wird“ (Dressler 2016, 3). Konkret geht es darum, dass so wieder Unterscheidungen gewonnen werden konnten, die mit der Dialektischen Theologie unterdrückt worden, oder zumindest in Vergessenheit geraten sind. „Die Unterscheidung zwischen Glaube (dem individuellem Gottvertrauen), Religion (dem kulturellen Zeichensystem, in dem der Glaube überindividuell kommunizierbar wird) und Theologie (der Reflexionspraxis, die Glaube und Religion in ihrem Unterschied und ihrer wechselseitigen Bezogenheit zur Sprache bringt) kann heute wieder furchtbar werden“ (Dressler 2016, 3). Auch Friedrich Schweitzer hat in seinem Beitrag in diesem Band den offenbarungstheologischen Ansatz Karl Barths dahingehend kritisiert, dass er sich selber mit Theologie schlechthin verwechselt hätte (Schweitzer 2016). Hier ist nicht der Ort, über eine Hegemonie der Dialektischen Theologie zu debattieren. Vielmehr soll Bernhard Dresslers Votum ernst genommen werden und nach theologischen Konzeptionen gesucht werden, die diese Unterscheidungen kritisieren, verweigern oder darüber hinaus zu sein meinen. Dabei fällt sicher sofort Karl Barth mit seiner Polemik gegen die Religion ein, aber auch Dietrich Bonhoeffer, der insbesondere in den Gefängnisbriefen sein Zeitalter als religionslos beschreibt. Was an Bonhoeffers Perspektive dabei für mich so faszinierend ist, ist, dass er dies ohne Bitterkeit oder ohne Verlustangst tut. Stattdessen verwendet Bonhoeffer Vokabeln, die für Pädagogen zu den positivsten überhaupt gehören. Die prominenteste davon ist „Mündigkeit“. Bonhoeffer schreibt dort unter anderem: „Wir

¹ „Ein schlechthinniges Freiheitsgefühl kann es demnach für uns gar nicht geben [...]. Denn sagt das Freiheitsgefühl eine aus uns herausgehende Selbsttätigkeit aus: so muss diese einen Gegenstand haben, der uns irgendwie gegeben worden ist, welches aber nicht hat geschehen können ohne eine Einwirkung auf unsere Empfänglichkeit, in dem solchen Falle ist daher ein zu dem Freiheitsgefühl gehöriges Abhängigkeitsgefühl mitgesetzt, und also jenes durch dieses begrenzt“ (Schleiermacher 1830, § 4.3, 27f.)

² Michael Moxter, Vernunft und Religion im Zeitalter knapper Ressourcen. Zur Aktualität theologischer Wissenschaft, ZThK 4-2014, 431. [Zitiert nach Dressler 2016](#).

gehen einer völlig religionslosen Zeit entgegen; die Menschen können einfach, so wie sie nun einmal sind, nicht mehr religiös sein“ (Bonhoeffer 1998, 31).

Es mag sein, dass die Bonhoeffersche Sicht der Dinge aus seiner Zelle in Hitlers Kerker getrübt war und die Lage nicht klar sehen konnte. Es kann sein, dass sich seit dem die Welt geändert hat und für viele die Götter wiedergekehrt sind (Graf 2003). Es kann sein, dass das zentrale Problem heute nicht die Religionslosigkeit ist, sondern gerade ein Zuviel an Religion, wie viele angesichts der Terrorattacken des IS befürchten. Gleichwohl kann es sein, dass für einen Teil unserer Welt die Bonhoeffersche Diagnose so abwegig nicht ist. Ein Theologe, der die Hypothese Bonhoeffers am deutlichsten aufgegriffen und weiterentwickelt hat, war der Greifswalder Systematiker Hellmut Bandt. Ich stimme Bandt insbesondere in seinen politischen Ansichten klar nicht zu. Gleichwohl finde ich seine Zeitdiagnosen wie seine Reformulierung der Theologie ausgesprochen anregend, vielleicht deshalb, weil er auch angesichts der eigenen Endlichkeit weiter gegangen ist als andere und Fragen in einer Radikalität stellte, die nicht einmal Bonhoeffer so fragte. In seiner Theologie lassen sich nach meinem Eindruck nur wenige Anknüpfungspunkte für das erkennen, was wir in einem nicht ausufernden Sinne ‚Religion‘ nennen.

In einem Vortrag zum Thema „Kontinuität und Veränderlichkeit“ (Bandt 1973 / 1980), zu dem er aus der DDR ausreisen und ihn in Lund in Schweden halten durfte, greift Bandt in einem ersten Teil das nahezu gleichnamige Buch von Gustaf Wingren auf, um eine gemeinsame Diskussionsbasis mit seinem schwedischen Publikum herzustellen. In einem zweiten Teil argumentiert er selbst und stellt dies unter die Überschrift, „Die Andersartigkeit unserer Situation“ (ebd. 18f.). Damit will er einen doppelten Unterschied markieren: den zwischen Schweden und der DDR sowie den zwischen der biblischen Zeit und den späten 70er Jahren des letzten Jahrhunderts. Zwar sieht Bandt, dass noch die Mehrheit der DDR-Bevölkerung getauft ist (schon allein daran merkt man, wie lange das her ist), aber den Begriff der ‚Säkularisierung‘ lehnt er dennoch ab. Er hält sie für eine „abscheulich introvertierte Vokabel“ (ebd. 19): „Sie ist, einfach ihrer Herkunft nach, noch so sehr an der ‚guten alten Zeit‘ orientiert, als die Kirche noch mehr Rechte hatte“ (ebd. 19). Bandt erläutert den Schweden, dass die Geisteshaltung, mit der man es in der DDR zu tun hat, vielleicht als säkularer Humanismus zu umschreiben sei. Am Marxismus betont er unter anderem die Auffassung, dass der Mensch „in Zusammenarbeit mit seinen Mitmenschen seine Geschichte selbst gestalten“ solle (ebd. 20). Der technische Fortschritt habe dazu geführt, dass der Mensch viel mehr könne als frühere Generationen. Er könne mit allen möglichen Herausforderungen besser fertig werden. Im Prinzip könne er die Welt ernähren: Während die Altvorderen Gott ergeben die Dürren und Hungerkatastrophen hätten beklagen müssen, sei er in der Lage dafür sorgen, dass niemand mehr verhungern müsse. Damit sei unsere Verantwortung im Vergleich zu früheren Generationen dramatisch gewachsen (ebd. 21f.). Die Alten hätten noch Gott verantwortlich machen können für Hungersnot, Umweltverschmutzung und ungewollte Elternschaft. Alle diese Bereiche seien nun in unsere Machbarkeit gelegt und damit seien wir verantwortlich für sie. Genau diesen Sachverhalt bezieht Bandt auf Bonhoeffers Begriff der Mündigkeit. „Der Begriff der ‚Mündigkeit‘ ist dabei nicht (wie oft missverstanden wird) im psychologischen Sinne gemeint, etwa als Ausdruck besonderer ‚Reife‘. Das Wort Mündigkeit zielt vielmehr auf einen eigentlich objektiven Sachverhalt: Der Mensch weiß heute mehr, hat daher auch mehr Möglichkeiten, trägt eben darum auch mehr Verantwortung. [...] Wie sich das Verhältnis eines einzelnen Menschen zu seinen Eltern mit seinem Mündigwerden allmählich verändert, genauso verändert sich auch das Verhältnis der mündigen Welt zu ihren Traditionen. Sie wird sie mit ihrem Mündigwerden nicht einfach los. Die mündige Welt verliert durchaus nicht jedes Verhältnis zu ihren Traditionen; aber sie wird ihnen gegenüber selbständig. Ihr Verhältnis zur Tradition wird kritisch“ (ebd. 23). Heilig sind Bandt Traditionen nicht. Alle müssen auf den Prüfstand. „Die Gemeinde Jesu kann doch nicht gut das letzte Bollwerk der alten

traditionsgelenkten Gesellschaft in der mündig gewordenen Welt sein wollen“ (ebd. 24) kann er sagen. „Wir können auch nicht mehr so ungebrochen sagen: ‚Es steht geschrieben.‘ Wir müssen lernen, die uns heute gebotene Verantwortung des Evangeliums bewußt, selbständig und kritisch wahrzunehmen.“ (ebd. 25).

Dazu brauchen wir nach Bandt vor allem eines, „eine neue Sprache“ (ebd. 25). Luther hätte das praktiziert, aber heute spreche die Kirche bestenfalls noch Luthers Sprache. Es komme also darauf an, in die Sprache der Zeit, der Menschen, die Botschaft von Jesus Christus zu formulieren.

„„Glauben‘, das ist heute die Überzeugung von einem Sinn, von einem bestimmten Sinn des Lebens, auf den wir durch Jesus angesprochen werden. Und Glaubensgehorsam heißt heute Verantwortung.“ (ebd. 25) „Den völlig korrumpierten Ausdruck ‚Sünde‘ sollten wir vielleicht eine Weile überhaupt vermeiden, wir sollten sie stattdessen konkret mit den Vokabeln unserer Zeit umschreiben: Hoffnungslosigkeit, Verantwortungslosigkeit, Selbstsucht, Faulheit, Sturheit, Unmenschlichkeit“ (ebd. 26).

Bandt meint jedoch, dass es biblische Begriffe wie Gnade, Gerechtigkeit, Frieden und Liebe dagegen wiederzuentdecken gelte. Allerdings „agape im Sinne des Neuen Testaments, ist ein beständiges waches und bewußtes Bestrebtsein auf das, was dem anderen wirklich guttut. Sie ist nüchtern, sie ‚prüft‘, was in der Situation für den anderen ‚drin‘ ist.“ (ebd. 26)

Gleichen wir diese Definitionen Bandts mit dem Bertelsmann Religionsmonitor ab, werden sich bei Bandt keine Anhaltspunkte für Religiosität finden. Nicht nur das Wort kommt bei ihm nicht vor, sondern auch nahezu alle damit implizierten Sachverhalte und Verhaltensweisen. Aber es kommt noch schlimmer. Zumindest der Umgang mit dem Tod sollte doch ein Proprium und Spezifikum des religiösen Weltzugangs sein. Aber es sind gerade „die zentralen neutestamentlichen Aussagen von Kreuz und Auferstehung“ (ebd. 27), die Bandt aufs Korn nimmt. Es sei vollständig unverständlich, was „für uns gestorben“ bedeuten solle. Es würde auch nichts helfen, den Menschen heute die apokalyptische Weltauffassung der Zeitenwende zu erläutern, vor deren Hintergrund diese Formeln Sinn gemacht haben mögen und etwas erschlossen hätten, denn dieser apokalyptische Zeitgeist in den ersten nachchristlichen Jahrhunderten sei unendlich weit von unserer Wirklichkeit entfernt. „Diese Menschen leben doch heute, sie fragen danach, was das alte Bekenntnis ‚für uns gestorben‘ für sie heute besagt. Auf diese Frage gibt ihnen die alte Interpretation nicht nur keine Antwort, sondern richtet geradezu eine Barriere auf, ein Verstehenshindernis. Eben darum sollten wir sie in unserer heutigen Verkündigung nicht mehr weiter tradieren, sollten sie offen und ehrlich fallen lassen“ (ebd. 27).

Bandt geht noch weiter und reißt auch noch die letzte Bastion der Religion ein, den Umgang mit der eigenen Sterblichkeit, die doch gemeinhin als eine zentrale Referenz von Religion gilt. „Insofern kann die Hoffnung des einzelnen in der Stunde seines Sterbens meines Erachtens nur die sein, mit seinem nun zu Ende gehenden, begrenzten Leben (in Christus) an der Geschichte des Kommens des Reiches Gottes teilhaben zu dürfen. [...] Die darüber hinausgehende Hoffnung, daß ich diese Bewahrheitung nach meinem Tode in irgendeiner Form noch einmal erleben werde, kann ich nicht teilen (und kenne viele, die das auch nicht können, und vielleicht noch mehr, die sich gerade an diesem Punkte mit der traditionellen kirchlichen Lehre schrecklich herumplagen). Ich meine, es wäre hier wohl auch noch zu fragen, ob diese weitergehende Hoffnung nicht vielleicht durch ein sehr ‚fleischliches‘ Bedürfnis veranlaßt sein könnte, nämlich durch das Bedürfnis nach schrankenlosem Überleben beziehungsweise durch die Unfähigkeit, für die geschichtliche Endlichkeit eines geschöpflichen Lebens dankbar zu sein“ (ebd. 27f.).

Diese ausführliche Referenz auf die fast vergessene Theologie Hellmut Bandts sollte zeigen, dass man Theologie in ihren Kernthemen betreiben kann, ohne auf das Bezug zu nehmen, was wir mit Religion identifizieren. Bandt weist die Religion nicht einmal mehr zurück, sondern sie ist für ihn schon vollständig erledigt. Sie ist bestenfalls ein Stück der Tradition, zu der wir uns kritisch verhalten müssen. Allerdings würde ich behaupten, dass die Theologie Hellmut Bandts Fragen und Antworten bereit hält für Menschen, die sich selbst als in keiner Weise religiös verstehen. Ihnen könnten hier Anknüpfungspunkte zur Interpretation des eigenen Lebens gegeben werden, die das dieses eigene Leben in ein anderes Licht rücken, die ihm Sinn verleihen auch in der Endlichkeit. Diese Kraft kann diese Theologie gerade deshalb entfalten, weil sie keine positiven Bezüge zur Religion mehr hat. Selbst in der relativ formalen Religionsdefinition, die Bernhard Dressler hier vorgeschlagen hat als „dem kulturellen Zeichensystem, in dem der Glaube überindividuell kommunikel wird“ (Dressler 2016, 3), vermag ich hier keine Anknüpfungspunkte zu entdecken, weil Bandt ein solches Sonderzeichensystem konsequent ablehnt. Seine ganze Bemühung geht vielmehr dahin, die Botschaft von Jesus als dem Christus aus einem Sonderzeichensystem zu befreien und sie mit dem alltäglichen Zeichensystem kompatibel zu machen.

Wenn das Kriterium für die Relevanz von Theologie in der Religionspädagogik jedoch Funktionalität für Religion lautet, so müssen wir feststellen, dass Theologien dieses Zuschnitts für Religiosität keine Funktionalität versprechen, ja im Gegenteil, dass sie diese verneinen und bekämpfen. Würde das für die Religionspädagogik nicht bedeuten müssen, dass auf diese Art von Theologie also nicht Bezug genommen werden kann, sondern nur auf solche Theologien, die, vielleicht in liberaler Tradition, positiv auf den Religionsbegriff aufbauen und ihn entfalten und erweitern, vielleicht auch hier und da korrigieren oder dem Zeitgeist annähern, aber ihn jedenfalls nicht brüsk zurückweisen? Wenn das so wäre, kämen wir wieder an unseren ersten Punkt, dem Verhältnis von Bildung und Freiheit. Wenn Religionspädagogik auf Bildung zielt, dann bleibt Freiheit ihre Voraussetzung. Auch die Freiheit der Wissenschaft. Dann gilt nicht die Herbartsche Formel, nach der die Hauptaufgabe der Erziehung die ‚ästhetische Darstellung (und vor allem Auswahl) der Welt sei‘ (Herbart 1804) und zwar so, dass das für richtig Gehaltene dem Zögling auch als das Verlockende erscheine, sondern dann gilt es ganz verschiedene Konzepte von Theologie in der Religionspädagogik zu berücksichtigen, sowohl in ihrer Theorie, wie in ihrer Praxis und nicht nur die, die Funktionalität für die Religion versprechen.

Das Prinzip, das ich für das Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik vorschlagen möchte, ist deshalb auch nicht Funktionalität, sondern ich entlehne es aus der Politikdidaktik. Bekanntlich gilt dort seit den späten 60er Jahren der Beutelsbacher Konsens (Schneider 1999). Dieser umfasst drei Gebote. Das erste ist das bekannteste und auch für die Religionspädagogik weithin rezipiert. Es ist das Indoktrinationsverbot (Willems 2007). Hier sei allerdings auf das zweite Gebot rekurriert, das sogenannte Pluralitäts- oder Kontroversitätsgebot. Es besagt, dass das, was in Wissenschaft und Gesellschaft kontrovers ist, auch im Unterricht als kontrovers dargestellt werden muss (Schneider 1999, 172). Letztlich nimmt es damit Bezug auf eine von Max Weber im Werturteilsstreit vertretene Position, dass Pluralität Neutralität gewährleisten könne (Weber 1917 / 1985). Übertragen auf das Verhältnis von Religionspädagogik zur Theologie würde dies bedeuten, nicht nur solche Theologien, die versprechen, für die Religionspädagogik in der ein oder anderen Weise wertvolle Dienste zu leisten, sind von dieser zu berücksichtigen, sondern alle, oder jedenfalls eine möglichst breite Auswahl, die repräsentativ für die Vielzahl der Positionen stehen kann. Auch wenn diese für die Religionspädagogik ganz kontraproduktiv zu sein scheinen, weil sie keinerlei Funktionalität versprechen, wären sie zu berücksichtigen, denn gerade die Pluralität der Positionen gewährleistet die freie in Beziehung-Setzung zu diesen Konzepten. Das Ausscheiden bestimmter, nicht funktionaler Theologien ist im Sinne des alten Bonmots, dass Bildung nur dann funktional ist, wenn sie nicht funktional ist, tatsächlich nicht funktional, weil sie eben nicht mit der Mannigfaltigkeit der

Möglichkeiten bekannt macht. Damit ist aber bereits nach Humboldts Ideenschrift eine „proportionierliche Bildung zu einem Ganzen“ (Humboldt 1792 / 1851, 9), selbst bei aller denkbaren „Freiheit, ausgeschlossen, denn proportionierlich gedeiht die Bildung nur in der Auseinandersetzung mit der Mannigfaltigkeit von Positionen.³

In gewisser Weise verweist die Konfrontation mit nichtfunktionalen Theologien für die Religion auf eine Art Funktionalität zweiter Ordnung. Diese könnte darin bestehen, dass eine Religionspädagogik, die auch auf nichtfunktionale Theologien zurückgreift, auch in solchen Situationen noch sprachfähig sein könnte, in denen von Religion, jedenfalls in einem irgendwie sinnvoll begrenzten Sinn, keine Rede ist, sondern in der die Lebenswelt wie das eigene Leben religionslos gedeutet wird.

Theologie gibt es somit nicht im Singular, sondern es sind eine Vielzahl von Theologien, die nicht nur andere Antworten bereit halten, sondern auch gänzlich andere Fragen stellen und sicher auch in und für andere Situationen und Menschen entwickelt wurden. Die Theologizität der Religionspädagogik kann deshalb nicht darin bestehen, die Theologien nach dem Kriterium der Funktionalität für Religion auszuwählen, auf die sie Bezug nimmt, sondern die Religionspädagogik muss sich auf die Breite dessen beziehen, was theologisch gedacht worden ist und gedacht wird. Sie muss das tun in einem erweiterten Eigeninteresse, das über das hinausgeht, was ihr Name „Religionspädagogik“ nahe legt. Durch selektive Auswahl (im Unterschied zu einer repräsentativen Auswahl) nach dem Kriterium der Funktionalität für Religion beraubt sie sich nicht nur der Möglichkeit, auf Situationen reagieren zu können, die im Modus der Religion nicht angemessen verstehbar oder artikulierbar sind, sondern sie begibt sich darüber hinaus auch in einen Verdacht der Nähe zur Indoktrination, denn Verschweigen von Positionen ist die vielleicht wirkungsvollste Form der Indoktrination, wie Heinz Elmar Tenorth ausgeführt hat.⁴ Das zweite Gebot und das erste Verbot des Beutelsbacher Konsenses stehen deshalb auch inhaltlich in einem sehr engen Zusammenhang.

Es geht nicht darum, Bernhard Dresslers ausgesprochen anregenden Überlegungen, denen ich gern nachdenke und denen ich in vielem zustimme, einen Hang zur Indoktrination nahezulegen. Meine Anmerkungen setzten lediglich bei seiner Verhältnisbestimmung von Theologie und Religionspädagogik als funktional motiviert ein und versuchten mögliche mit einer solchen Verbindung entstehende Probleme zu artikulieren. Als Alternative schlage ich deshalb eine prinzipiell freiere Verbindung von Theologie und Religionspädagogik vor, die Theologie, wie in anderen Beiträgen dieses Bandes mehrfach betont, immer als Theologien versteht und darauf beharrt, dass die Religionspädagogik auf die Theologien gerade in ihrer Unterschiedlichkeit rekurriert. Dieses Verhältnis ist in diesem Band bereits mehrfach als dem Verhältnis von Theorie und Praxis vergleichbar angesprochen worden. Vergleichbar sage ich deshalb, weil die Religionspädagogik ja nicht einfach die Praxis der Theologie ist, sondern in der ein- oder anderen Weise selbst als Theologie angesehen werden kann oder muss. Insofern aber die Religionspädagogik auch *Pädagogik* ist, hat sie Anteil an der eigentümlichen Doppelbedeutung des Wortes Pädagogik, sowohl die pädagogische Praxis wie die sie reflektierende Wissenschaft bezeichnen zu können. Insofern möchte ich kurz einen Blick auf das Verhältnis von Theorie und Praxis werfen, das in diesem Band bereits im Beitrag von Friedrich Schweitzer oder von Rudolf Englert thematisiert wurde. Keineswegs ist es so, dass mit dem Vergleich zum Verhältnis von Theorie und Praxis schon alles über die Gestalt dieser Relation gesagt wäre. Ich will nur kurz einige Stationen der Überlegungen Revue passieren lassen, die interessanter

³ „Auch der freieste und unabhängigste Mensch, in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus“ (Humboldt 1792 / 1851, 9).

⁴ Vgl. Tenorth 1995 und Schluß 2007. In diese Richtung auch schon Humboldt in der Ideenschrift: „Zwar ist nun einesteils diese Mannigfaltigkeit allemal Folge der Freiheit, und andernteils gibt es auch eine Art der Unterdrückung, die, statt den Menschen einzuschränken, den Dingen um ihn her eine beliebige Gestalt gibt, so daß beide gewissermaßen eins und dasselbe sind“ (Humboldt 1792 / 1851, 9).

Weise zu einer immer loserer Kopplung von Theorie und Praxis führten und sehen, ob sich daraus nicht Bezüge für das Verhältnis von Religionspädagogik und Theologie gewinnen lassen.

5. Theorie und Praxis – Verhältnisse

Rudolf Englert hatte in seinem Beitrag zu einer Verhältnisbestimmung von Religionspädagogik und Theologie nach dem Muster Theorie und Praxis zu bedenken gegeben, dass in einem solchen Muster die Autonomie der Religionspädagogik nicht gegeben sei (Englert 2016). Ich meine, dass dies nicht zwangsläufig der Fall ist, sondern davon abhängt, wie man das Theorie-Praxis-Verhältnis definiert.

5.1 Modelle

Immanuel Kant hat in seiner kleinen Schrift „Über den Gemeinspruch, das mag in der Theorie richtig sein, gilt aber nicht für die Praxis“ (Kant 1793) das Ableitungsverhältnis von Theorie auf Praxis, so wie Rudolf Englert es als problematisch charakterisierte (Englert 2016), mustergültig dargestellt. Dieser Gemeinspruch sei deshalb falsch, weil die Richtigkeit einer Theorie sich gerade daran erweise, dass sie in der Praxis stimme. Allenfalls sei die Frage angemessen, welche Theorie denn für welche Praxis einschlägig sei. Hier könne man allerdings irren, und dadurch könnte der Eindruck entstehen, als gäbe es Theorien, die für die Praxis nicht taugten. Die Anwendung der jeweiligen Theorie auf die jeweilige Praxis ist eine Frage der Urteilskraft, die für Kant das verbindende Glied zwischen Theorie und Praxis darstellt.

Der Nach-Nachfolger auf Kants Lehrstuhl in Königsberg, Johann Friedrich Herbart, hielt im Prinzip an Kants Idee von der Übereinstimmung von Theorie und Praxis fest. Allerdings sah er, dass zum einen die Theorie noch nicht so weit war, alle Konditionen hinreichend erklären zu können, aus denen sich das menschliche Verhalten erklären ließe.⁵ Eine Praxis ohne Theorie war für Herbart bloßer „Schlendrian“. Die Theorie ermöglicht es, wirklich Erfahrungen zu machen, weil durch sie die pädagogische Handlung wie ein Experiment fungiert. Zum anderen war Herbart auch Realist und sah: „Nun schiebt sich aber bei jedem noch so guten Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübt und nur mit den vorkommenden Fällen nicht etwa in pedantischer Langsamkeit wie ein Schüler mit seinen Rechenexempeln verfährt, zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht wie der Schlendrian ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens *sollte*, sich rühmen darf, bei strenger Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel zugleich die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen“ (Herbart 1982, 126). Der Takt, eine Art Gefühl, die sich in der Praxis bildet, aber die Theorie zur Voraussetzung hat, wird damit für Herbart zu einem Bindeglied von Theorie und Praxis, die faktisch nicht deckungsgleich sein können.

Sein Zeitgenosse Friedrich Daniel Schleiermacher bestimmte das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik als das Verhältnis von Kunst und Kunstlehre (Schleiermacher 1826). Zwar sei die Erziehung eine Kunst, und zwar sei diese älter als die Theorie, sie hätte auch ihre eigene Dignität, aber die Kunstlehre, die würde dazu helfen, dass die Kunst eine bewusster wird. Nur die Kunstlehre sei auf Reflexion im eigentlichen Sinne angewiesen. Die Kunst lediglich darauf, ein regelgerechtes Können zu reproduzieren. Dazu bedarf es keines bewussten Wissens. Die Explikation der Kunst ist eher auf dem Niveau von Erziehungsratgebern und Sprüchesammlungen anzusiedeln. Die Kunstlehre der Pädagogik sei eine, die sowohl spekulativ als auch empirisch sein müsse. Sie ist, weil sie an je und je

⁵ Nicht zuletzt aus diesem Grund wurde Herbart zu einem der Gründerväter der Psychologie als neuzeitlicher Wissenschaft, weil er von ihr Aufklärung über den ‚Mechanismus des Geistes‘ erhoffte.

konkrete Sprachlichkeit gebunden ist, auch nie allgemein, sondern gilt immer nur für eine Nation, einen Kulturkreis.

Erich Weniger, in einem Text, der schon in den 20er Jahren des vorigen Jahrhunderts entstanden war, aber in den 50ern abgedruckt wurde (Weniger 1952), geht von der Beobachtung aus, dass Praktiker häufig den Eindruck haben, dass aus ihrer praktischen Erfahrungen heraus die Theorie ihnen nichts sagen würde. Demgegenüber zeigt Weniger, dass eigentlich alle Erfahrung immer schon Theorie sei. Denn Erfahrung ist eine Art der Verallgemeinerung, die dazu führt, dass ich mit dem einzelnen pädagogischen Akt bestimmte Erwartungen verbinde. Genau das wäre aber auch die Leistung von Theorie. Nun unterscheidet Weniger drei Grade von Theorie. Die Theorie ersten Grades sieht er nahe am griechischen Wortsinn als uneigentliche Anschauung, als Befangenheit an die Sache etc. Die Theorie zweiten Grades ist das, was bei Schleiermacher und auch schon bei Aristoteles Erfahrung genannt wird.⁶ Sie muss nicht sprachlich ausgedrückt werden, sie kann es aber, wenn man darüber nachdenkt. Die Theorie dritten Grades ist die eigentliche wissenschaftliche Theorie und Reflexionsebene. Sie könne dazu benutzt werden, die eigene Praxis kritisch zu reflektieren und so neue Erfahrungen zu machen. Sie bewahrt vor Schlendrian. Sie kann aber auch missbraucht werden, in dem auch schlechte Praxis durch sie gerechtfertigt werden kann. Gerade Laien könnten das nicht durchschauen. Das ist für Weniger „ideologischer Gebrauch der Theorie“ (Weniger 1952, 15). Sehr interessant für Theologen könnte sein, dass Weniger klar für Parteilichkeit der wissenschaftlichen Theorie der Pädagogik eintritt. Die pädagogische Theorie ist parteilich für ihre Praxis. „Voraussetzung für diese Funktion der Theorie in der Praxis ist die Befangenheit des Theoretikers in der pädagogischen Aufgabe und an das pädagogische Tun. Er muß die Verantwortung der Praxis teilen, ihre Ziele bejahen, von der Verantwortung und von den Zielen aus denken, damit er die Aufgabe überhaupt in den Blick bekommt, damit die Wirklichkeit für ihn nicht stumm bleibt“ (ebd. 21). „Man sieht, hier nur als Befangener“ (ebd.). Deshalb kann Weniger konstatieren: „Befangenheit an die erzieherische Aufgabe und Wille zur wissenschaftlichen Objektivität schließen sich trotz gewisser Spannungen hier so wenig aus wie etwa in der Geschichtswissenschaft. Man könnte paradox formulieren: erst die Befangenheit an die Sache ermöglicht die wahre wissenschaftliche Objektivität“ (ebd. 21).

In der Perspektive der Professionsforschung in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts wird in der Folge Luhmanns und Oevermanns kein normatives Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik mehr konstruiert, sondern empirisch auffindbare Relationen werden aufgezeigt. Olk / Otto 1987 oder Dewe / Radtke (1993) z. B. können zeigen: Praxis wird in der Praxis erworben und habitualisiert. Es sind die Institutionen, in die dieses Können eingeschrieben ist, die prägend für die Praxis sind. Mit einem wissenschaftlichen Studium hätten die praktischen Tätigkeiten der Pädagogen und Pädagoginnen nichts mehr zu tun und, stärker noch, in der Praxis würde man geradezu aufgefordert, das Wissen des Studiums zu vergessen. Wie ein Novize läuft man in der Institution (Referendariat) mit und bekommt gezeigt ‚wie man es macht‘.⁷ Der Herbartsche Schlendrian ist hier nicht der schlimmste Fall, sondern die Normalität geworden. Dennoch behält Wissenschaft eine

⁶ „Aus der Erinnerung entsteht nämlich für die Menschen Erfahrung; denn viele Erinnerungen an denselben Gegenstand bewirken das Vermögen einer Erfahrung, und es scheint die Erfahrung der Wissenschaft und Kunst fast ähnlich zu sein“ (Aristoteles, Metaphysik, 981a).

⁷ „Der Novize tritt im Ausbildungsprozeß in die kollektiv erwirtschafteten Lösungen ein, ohne ihre Rationalität kennen oder im Vorherein nachvollziehen zu müssen, so wie ein Fremder sich in der praktizierten Kommunikation Sprachmuster verfügbar macht, ohne die Regeln der Grammatik zu beherrschen. Ort der Einübung ist, die Organisation selbst bzw. im Falle des Lehrers das Referendariat. Dort werden Maximen des Handelns weitergegeben und eingeübt, die sich als langlebige Kompromisse zwischen den divergenten Handlungsanforderungen bewährt haben und mit den Funktionsnotwendigkeiten der Organisation kompatibel sind. Die Möglichkeit, in die vorgegebenen Lösungen einzutreten, besteht in der Pädagogik deshalb, weil quasi-technologische Lösungen vorhanden sind, mit denen innerhalb des simulierten Fallbezuges operiert werden kann – und das, wie man sieht, bis auf weiteres durchaus erfolgreich.“ (Dewe / Radtke 1993, 154)

Funktion. Sie setzt einerseits Augen ein dafür, was man in der Praxis sieht. Ob man z. B. milieugeschädigte oder muslimische oder Kinder aus bildungsfernen Schichten oder Kinder mit ADHS sieht, entscheidet die jeweils gewählte theoretische Perspektive, weniger die beobachteten Kinder. Wissenschaft hat noch eine zweite Funktion für die Praxis, sie legitimiert die jeweiligen pädagogischen Handlungen. Nachfragenden Eltern können professionelle Pädagogen und Pädagoginnen auch die verheerendsten Handlungen noch schlüssig als pädagogisch zwingend geboten erklären. Eine Kritik (die ja auch möglich wäre) eine kritische Reflexion der eigenen Praxis, kennen keineswegs alle Professionalisierungstheoretiker und Professionalisierungstheoretikerinnen. Manche sehen sie aber z. B. in der Phase der Unterrichtsnachbereitung.

Käte Meyer-Drawe (1984) schlug in ihrer Bochumer Antrittsvorlesung einen Modus wechselseitiger Kritik von Theorie und Praxis vor. Beide hätten ihre jeweiligen Stärken und Schwächen. Während die Theorie z. B. nicht direkt wirken könne, sei die Praxis in gewisser Weise dogmatisch, weil ihre Handlungen nicht rückholbar seien. Insofern seien die spezifischen Stärken von Theorie und Praxis mit ihren jeweiligen Begrenzungen so aufeinander zu beziehen, dass sie sich gegenseitig kritisierten und so auch weiterentwickelten.

In den späten 90er Jahren des 20. Jahrhunderts plädierte dann z. B. Marcelo Caruso (1998) für eine völlige Entkoppelung des Verhältnisses von Theorie und Praxis. Wie die Professionalisierungstheorie schon gezeigt hatte, kommt die Praxis ganz gut ohne Theorie zurecht. Caruso sieht aber auch auf Seiten der Theorie, dass diese die Praxis eigentlich nicht benötige, denn die Gebundenheit an die Praxis erschwere theoretisches Denken nur unnötiger Weise. Die Rückbindung auf eine praktische Nutzenanwendung hält nur vom theoretischen Denken ab. Die Theorie könne viel besser und viel eigentlicher ihr Geschäft, nämlich Theorie, betreiben, wenn sie sich nicht mehr immerzu vor der Praxis rechtfertigen müsse, sondern ihre eigentümliche Freiheit, nämlich z. B. im Unterschied zur Praxis reversibel zu sein, nutze. In der Theorie kann man ganz ungefährlich etwas ‚riskieren‘ (Martina Kumlehn in diesem Band), ohne dabei wirklich etwas zu riskieren, jedenfalls keine Kindeswohlgefährdung. Insofern kann man das Gedankenexperiment des Rousseauschen Erziehungsromans Emile als eine frühe Form der Entkoppelung von Theorie und Praxis verstehen. Rousseau spielt in Romanform in einem Gedankenexperiment durch, wie es wäre, ein Kind allein im Wald zu erziehen, ohne ein wirkliches Kind im Wald erziehen zu müssen. Die Pointe an Carusos Argumentation, die ich hier ein wenig über ihn hinaus führe, läuft darauf hinaus, dass es nicht zwangsläufig ein Nichtverhältnis von Theorie und Praxis geben müsse, sondern gerade dadurch, dass Theorie und Praxis nicht mehr aufeinander angewiesen seien, könnten sie einander frei begegnen. Theorie könne auf Praxis zugreifen, wenn sie es wolle und wenn es einen theoretisch spannenden Punkt zu erarbeiten gelte. Praxis könne auf Theorie zugreifen, wenn sie sich davon z. B. Aufklärung eines bislang ungelösten Problems verspricht. Beide müssen das aber nicht. Die Beziehung von beiden funktioniert im Modus der freiwilligen Kommunikation. Abhängigkeits- oder Ableitungsverhältnisse sind nicht mehr gegeben. Hier liegt ein Modell des Theorie-Praxis-Verhältnisses vor, das die Möglichkeit von Nützlichkeit kennt, aber sie nicht mehr aus feststehenden Zwecken für etwas anderes ableitet. Die Perspektive hat sich gewissermaßen gedreht. Die Theorie ist nicht mehr für eine Praxis da, sondern die Theorie ist für die Theorie da. Sie ist damit Selbstzweck. Aber aus der Praxis kann dennoch, wenn es gewollt ist, auf die eine oder andere Theorie in der Ebene der Wissenschaft zugegriffen werden, um das eine oder andere Problem zu erhellen. Andersherum ist aber auch die Praxis nicht mehr notwendiger Bezugspunkt der Theorie. Auch die Praxis hat ihr eigenes Recht. Aus der Ebene der Wissenschaft kann allerdings auf die Praxis zugegriffen und diese erforscht werden, wenn und insofern Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen daran interessiert sind, dies zu tun.

5.2 *Folgen für das Verhältnis von Religionspädagogik und Theologie*

Die Frage ist nicht mehr: ‚Muss das auseinander abgeleitet werden?‘, sondern: ‚Kann das eventuell fruchtbar werden?‘. Die Zweckhaftigkeit entscheidet sich damit von der anderen Seite her. Nicht mehr die Theorie legitimiert sich über die Anwendbarkeit der Praxis, sondern die Praxis entscheidet je und je, worauf sie zurückgreift und ob das etwas zur Klärung ihrer Fragen beiträgt oder nicht.

Die Gefahr, bei einer vollständigen Entkopplung von Theorie und Praxis allerdings wieder bei Herbart's Problem des Schlendrian, also einer völlig untheoretischen und unreflektierten Variante bloßer Praxis anzukommen, ist allerdings nicht von der Hand zu weisen. Deshalb gilt, dass die hier vorgestellten Modelle des Theorie-Praxis-Verhältnisses nicht als eine Art aufsteigende Reihe verstanden werden können, in der die jeweils letzte die vorhergehenden Bestimmungen ablöst und mit der Entkopplung der Weltgeist zu sich selbst gekommen ist. Zwar nimmt ohne Zweifel das Potential der Unabhängigkeit in der hier vorgestellten Reihe zu, aber noch heute kann uns Herbart's Verhältnis von Theorie, Praxis und Takt etwas in diesem Verhältnis erschließen, ebenso wie die Schleiermachersche Unterscheidung oder die Kantische dies können. Es könnte sich so z. B. von der Praxis her entscheiden, welche Verhältnisbestimmung des Verhältnisses von Theorie und Praxis (was ja selbst eine theoretische, d. i. wissenschaftliche oder reflexive Leistung ist) hier angemessen erscheint, um ein jeweils in der Praxis sich stellendes Problem zu erhellen.

Gleichwohl ist bezogen auf das Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik deutlich, dass manche Theologie für die Religionspädagogik keine unmittelbare Nutzenanwendung verspricht. Allerdings wird gerade so der Wissenschaftsanspruch der Theologie wie auch der Religionspädagogik gestärkt. Auch wenn wir Aristoteles Einteilung der Wissenschaften nicht mehr teilen, so können wir von ihm doch lernen, dass Wissenschaft sich nicht in der Nützlichkeit für etwas anderes erschöpft, sondern dass Wissenschaft, wie Bildung und wie das Menschsein an sich, einen Wert an sich selber haben. Dafür einen Geschmack auch in der Religionspädagogik zu wecken, neugierig zu bleiben und sich auf andere Denkwelten einzulassen, auf andere Reden von Gott, das kann einen Reiz der Religionspädagogik ausmachen, den ihr nur Beziehungen zu den verschiedensten Theologien ermöglichen. Hegemonien der einen oder anderen Art von Theologie sind einem solchen Verhältnis abträglich (siehe dazu Bernhard Dressler in diesem Band), kommunikative Wechselverhältnisse dagegen, die keine Abhängigkeit konstituieren, höchst produktiv.

6. Abschluss

Letztlich ist dieser Beitrag ein Plädoyer für die Muße (Scholé), Theologie und Religionspädagogik in einem nicht funktionalen Verhältnis, aber einer kommunikativen Wechselbeziehung zu verstehen. Die Schule als der Ort, in dem diese Muße jeder Schülerin und jedem Schüler zumindest in Ansätzen erfahrbar werden kann, ohne konkreten Zweck in kommunikativer Freiheit über etwas nachzudenken, sollte sich auch in den religionspädagogischen Fächern erfahrbar machen. Dies gilt in ähnlicher Weise auch für die Bezüge zur anderen wissenschaftlichen Bezugsdisziplin, zur Bildungswissenschaft. Dies kann hier jedoch nicht mehr ausgeführt werden. Und so kann sich der Kreis dieses Nachdenkens mit Aristoteles schließen: „Bei dem Fortschritt in der Erfindung von Künsten, teils für die notwendigen Bedürfnisse, teils für die (angenehmere) Lebensführung, halten wir die letzteren immer für weiser als die ersteren, weil ihr Wissen nicht auf den Nutzen gerichtet ist. Als daher schon alles Derartige (Lebensnotwendige) erworben war, da wurden die Wissenschaften gefunden, die sich weder auf das Angenehme, noch auf die notwendigen Bedürfnisse des Lebens beziehen, und zwar zuerst in den Gegenden, wo man Muße hatte.“ (Aristoteles, Metaphysik, 981b)

Literatur

Aristoteles, Metaphysik, in: (Ders.), Philosophische Schriften in sechs Bänden, Band 5, Hamburg 1995.

Veröffentlicht als: Schluß, Henning: Theologizität, Religion und säkulare Bildung(stheorie). In: Schlag, Thomas / Suhner, Jasmine (Hrsg.): Theologie als Herausforderung religiöser Bildung - Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik. Kohlhammer, Stuttgart, 2017, S. 101-120.

Bandt, Hellmut (1973 / 1980), Kontinuität und Veränderlichkeit, in: (Ders.), Zuversicht und Verantwortung – Theologie im Gespräch mit fragenden Zeitgenossen, Berlin, 12–29.

Bandt, Hellmut (1974 / 1980), Religion und Religionslosigkeit als theologisches Problem, in: (Ders.), Zuversicht und Verantwortung – Theologie im Gespräch mit fragenden Zeitgenossen, Berlin, 30–40.

Bonhoeffer, Dietrich (1998), Widerstand und Ergebung, DBW Werkausgabe 8, hg. von Christian Gremmels, Eberhard Bethge und Renate Bethge in Zusammenarbeit mit Ilse Tödt, München.

Caruso, Marcelo (1998), Entkoppelung: Ein Kapitel der Entstehungsgeschichte des modernen Paradigmas von Theorie und Praxis, in: Neue Sammlung, 38. Jg, H. 4, 445–464.

Dewe, Bernd / Radtke, Frank-Olaf (1993), Was wissen Pädagogen über ihr Können?, in: Oelkers, Jürgen / Tenorth, Heinz-Elmar (Hg), Pädagogisches Wissen, Weinheim, 154–161.

Dressler, Bernhard (2006): Unterscheidungen, Leipzig.

Dressler, Bernhard (2016), xxx in diesem Band

Englert, Rudolf (2016), xxx in diesem Band

Graf, Friedrich Wilhelm (2004), Die Wiederkehr der Götter – Religion in der modernen Kultur. München.

Herbart, Johann Friedrich (1804), Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung, in: Asmus, Walter (Hg.) (1982), Kleinere pädagogische Schriften, 2. Aufl. Stuttgart, 105–121.

Herbart, Johann Friedrich (1982), Pädagogische Schriften. Band 1: Kleine pädagogische Schriften. Hg. von Asmus, Walter. Stuttgart.

Humboldt, Wilhelm von (1792 / 1851), Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. Breslau.

Kant, Immanuel (1784a), Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: Berlinische Monatsschrift, 481–494 (als Faksimile online: <http://www.ub.uni-bielefeld.de/cgi-bin/neubutton.cgi?pfad=/diglib/aufkl/berlmon/122842&seite=00000513.TIF&werk=Zeitschriften+der+Aufklaerung>)

Kant, Immanuel (1784b), Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Ausgabe der Preußischen Akademie der Wissenschaften (1900ff), AA IV, Berlin.

Kant, Immanuel (1793), Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis, Ausgabe der Preußischen Akademie der Wissenschaften (1900ff), AA VIII, Berlin.

Meyer-Drawe, Käte (1984), Grenzen pädagogischen Verstehens – Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 249–259.

Mendelssohn, Moses (1784), Über die Frage: Was heißt aufklären?, in: Bahr, Erhard (Hg.) (1974), Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen., Stuttgart, 3–8. (Faksimile online: <http://www.ub.uni-bielefeld.de/cgi-bin/neubutton.cgi?pfad=/diglib/aufkl/berlmon/122842&seite=00000213.TIF&werk=Zeitschriften+der+Aufklaerung>)

Olk, Thomas / Otto, Hans-Uwe (1987), Perspektiven professioneller Kompetenz, in: (Dies.), Soziale Dienste im Wandel? – Entwürfe sozialpädagogischen Handelns, IX – XXVII.

Veröffentlicht als: Schluß, Henning: Theologizität, Religion und säkulare Bildung(stheorie). In: Schlag, Thomas / Suhner, Jasmine (Hrsg.): Theologie als Herausforderung religiöser Bildung - Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik. Kohlhammer, Stuttgart, 2017, S. 101-120.

Schleiermacher, Daniel Friedrich Ernst (1826), Theorien der Erziehung – Die Vorlesung aus dem Jahre 1826, in: (Ders.), Ausgewählte pädagogische Schriften. 3. Aufl. Paderborn (1959), 37–99.

Schleiermacher, Daniel Friedrich Ernst (1830): Der christliche Glaube I. Hg. von Martin Redeker (1960), Berlin.

Schluß, Henning (2007), Indoktrination und Fachunterricht – Begriffsbestimmung anhand eines Exempels, in: (Ders.), (Hg.) Indoktrination und Erziehung – Aspekte der Rückseite der Pädagogik. Wiesbaden, 57–74.

Schneider, Herbert (1999), Der Beutelsbacher Konsens, in: Mickel, Wolfgang (Hg.), Handbuch zur politischen Bildung (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 358). Bonn, 171–178.

Schweitzer, Friedrich (2016) in diesem Band

Tenorth, Heinz-Elmar (1995), Grenzen der Indoktrination, in: Drewek, Peter u. a. (Hg.), Ambivalenzen der Pädagogik – Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jh. Weinheim, 335–350.

Weber, Max (1917 / 1985), Der Sinn der »Wertfreiheit« der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften, in: (Ders.), Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Hg. von Johannes Winkelmann. 6., erneut durchgesehene Auflage (1. Auflage 1922) Tübingen.

Weniger, Erich (1952), Theorie und Praxis in der Erziehung, in: (Ders.), Die eigenständige Welt der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim, 7–22.

Willems, Joachim (2007), Indoktrination aus evangelisch-religionspädagogischer Sicht, in: Schluß, Henning (Hg.), Indoktrination und Erziehung – Aspekte der Rückseite der Pädagogik. Wiesbaden, 79–92.